

Når jeg snakker spansk er jeg meg

Hvem er du når du snakker norsk?

Studie av identitetskonstruksjoner hos fire studenter med norsk som andrespråk ved høyere utdanning ved Universitetet i Oslo

Kate Vivi Rasch



Masteroppgave ved Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Norsk som andrespråk (NOAS4190)

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2015

Sammendrag

I denne oppgaven ser jeg på noen språklige og sosiale utfordringer internasjonale studenter vil møte ved videre studier på Universitetet i Oslo, etter endt norskundervisning.

Mitt empiriske materiale er fire internasjonale studenter jeg har fulgt gjennom ett semester. Disse har valgt norsk som undervisningsspråk. På eksamen blir de vurdert utfra de samme kriteriene som studenter som har norsk som morsmål. Mine fire samtaledeltakere har alle fått de beste karakterene på eksamen i norsk på Universitetet i Oslo, og i kombinasjon med den høyere utdanningen de har fra sine hjemland, oppfyller de opptakskriteriene fra Universitetet. De er også godt kjent med selve studenttilværelsen. Møtet med den norske kulturen og språket gir nye erfaringer, og møtet med norsk akademisk muntlig og skriftlig norsk byr på særlige utfordringer.

Mitt teoretiske utgangspunkt er at identitet og identitetsforståelse ikke er en permanent og uforanderlig naturgitt størrelse, men dynamisk og sammensatt. Denne teoretiske tilnærmingen bygger på at man har flere identiteter som blir konstruert i sosial samhandling, og at de hele tiden er gjenstand for forhandling. Sentralt i studiet av språk og andrespråksinnlæring er identitet og språk, hvordan vi presenterer vår identitet gjennom språket. Språk er sentralt i konstruksjon og forhandlinger av identitet, og språklig adferd kan defineres som en identitetshandling fordi den personlige identiteten og personens innordning i sosiale roller vil synliggjøres ved hjelp av språket (Mæhlum 2008).

Oppgaven tar utgangspunkt i situasjonen beskrevet over og har følgende problemstillinger:

1. Hvordan forholder samtaledeltakerne seg til forelesninger på norsk?
2. Hvordan lærer de seg mer norsk? Har de noen metoder og strategier for å øke vokabular og idiomatiske uttrykk?
3. I hvor stor grad blir denne studentgruppa inkludert i ulikt studierelatert arbeid med studenter som har norsk som morsmål? Hvordan fungerer seminargruppene og kollokviegruppene for dem?
4. Språk og identitet. Hvordan oppleves studiesituasjonen på Universitet i Oslo for mine samtaledeltakere? Hvem de blir gjort til?

Forord

Aller først vil jeg takke samtaledeltakerne mine. Uten deres bidrag ville denne oppgaven ikke ha blitt til. Tusen takk for at dere har vært så ærlige, og at dere også har delt de vanskelige opplevelsene. Refleksjoner rundt studiesituasjonene som dere har beskrevet og gitt meg innsikt i, har vært av uvurderlig betydning.

Jeg vil også takke veilederen min Anne Golden som har kommet med mange gode innspill og tips om teoretikere, som i tillegg til å gi oppgaven det den har trengt, har gitt meg en personlig innsikt og kunnskap i det vriene rundt konstruksjon av identitet. Jeg har selv bodd og arbeidet på Cuba i 5 år, og da jeg ankom øya kunne jeg bare noen ord. Mange av mine samtaledeltakers følelsesmessig utfordrende situasjoner med språk, kultur og identitet er derfor gjenkjennelige. Mange av mine egne erfaringer og opplevelser har blitt belyst, slik at jeg lettere har kunnet se meg selv i et i et retrospektiv, noe som også er en viktig erfaring for meg i denne prosessen. Dette er kunnskap som er viktig i min rolle som lærer, hvor nettopp kunnskap om hva som skjer med personer i møte med et nytt språk i ny kultur er vesentlig. I tillegg har Anne Golden, med kunnskap og innsikt, fått meg til å se og vurdere språkinnlæring, språkkunnskap og språkbruk på en ny måte. For hva er vel korrekt tale?

Jeg vil også takke Kirsti Hyldmo og Brit- Marie Bitten Forsudd som satte det hele i gang ved at dere hadde tro på at jeg skulle få det til. Og en ekstra takk til Bitten som hadde så mange gode og kreative forslag til hvordan jeg tidsmessig skulle få det hele til, at jeg rett og slett startet. Takk til Ingeborg Dalby for viktig støtte og stor forståelse. Og til Stian Frammarsvik som alltid sørget for at pausen ved kaffemaskinen aldri varte lengre enn tre minutter. Og til Christine Berg- Smith som har støttet meg mer enn hun aner. Og en særlig takk til Liv Aakvik som har vært til uvurderlig hjelp i innspurtsfasen med blant annet sitt kritiske blikk og viktige innspill. Og tusen takk til Gunnhild Ulfsrud som kom som en engel i den aller siste etappen, og på den måten fikk mange karmapoeng.

Mange av kollegaene i «min» etasje har vært til stor og uvurderlig støtte med innspill, hyggelige klapp på skulderen, fine heiarop og gode sjokoladebiter. Særlig viktig har det vært at tematikken i oppgaven har vært interessant for flere, og som har vært viktig for meg når jeg har lurt hva jeg driver med. Og spesielt takk til Astrid som har holdt meg med nyplukka blåbær og gode teer i alle de sene kveldstimene. Fine folk. Gode kollegaer.

Og takk til hele familien min som tålmodig har ventet på at jeg skulle bli ferdig, så vi kan se hverandre oftere og snart kan ha lange felles middager igjen.

Og takk til administrasjonen på ILN som har vært så fleksible.

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	I
FORORD	III
1. INNLEDNING.....	1
1.1. BAKGRUNN FOR OPPGAVEN	1
1. 2. IDENTITET OG STEMME.....	3
1.3. OPPGAVENS STRUKTUR	5
DEL 1.....	6
2. TIDLIGERE FORSKNING.....	6
2.1. SPØRREUNDERSØKELSE OM SPRÅKPRØVEN	7
2.2. KORRELASJONSUNDERSØKELSEN 2001	8
2.3. KORRELASJONSUNDERSØKELSEN 2006, FASE 1	8
2.4. KORRELASJONSUNDERSØKELSEN 2008, FASE 2	9
2.4. STUDENTENES EGNE VURDERINGER	9
2.4. STUDENTGRUPPA SOM VAR MED I 2008, FASE 2.	9
2.5. FRA TALLKARAKTERER TIL BOKSTAVKARAKTERER	10
2.6. UNDERSØKELSE VED HØYSKOLEN I OSLO OG AKERSHUS.....	10
3. TEORETISK PERSPEKTIV.....	11
3.1. IDENTITET OG SPRÅK.....	11
3.2. GRUPPEIDENTITET OG ROLLER	12
3.3. IDENTITETSFORHANDLINGER	13
3.4. ANDRESPRÅKSTILEGNELESSESITUASJONEN OG IDENTITET	14
3.5. ULIKE FORMER FOR KAPITAL.....	15
DEL 2.....	16
4. INTERNASJONALT SAMARBEID OG RETNINGSLINJER.....	16
4.1. BOLOGNA- ERKLÆRINGEN	16
4.2. DET EUROPEISKE RAMMEVERKET	18
4.3. LÆRINGSMÅLENE TRE NIVÅER PÅ UiO	19
4.4. HVEM GÅR PÅ NORSKUNDERVISNING PÅ UNIVERSITETET I OSLO	22
DEL 3.....	23
5. DE INTERNASJONALE STUDENTENES ULIKE UTFORDRINGER.....	23

5.1. PROBLEMSTILLINGER	23
5.2. VALG OG PRESENTASJON AV SAMTALEDELTAKERE	24
5.3 FRAMGANGSMÅTE	25
6. METODE.....	27
6.1. INTERVJU SOM METODISK TILNÆRMING	27
6.2. INTERVJU- NOEN PROBLEMATISERINGER	29
6.3. GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE.....	30
(SE TABELLER 1, 2, 3, OG 4 I DETTE KAPITTELET)	30
7. TEORETISKE IMPLIKASJONER I BAKGRUNNEN FOR INTERVJUARBEIDET	32
7.1. IDENTITET.....	33
7.2. SELVET	34
7.2.1. <i>Det økologiske selvet.</i>	35
7.2.2. <i>Det mellom-menneskelige selvet.</i>	35
7.2.3. <i>Det utvidede selvet.</i>	36
7.2.4. <i>Det private selvet – det refleksive selvet</i>	36
7.2.5. <i>Det konseptuelle selvet- det begrepsmessige selvet</i>	36
7.2.6. <i>De fem aspektene og stemme.</i>	37
7.3. POSISJONERING OG ROLLER	37
7.4. HANDLEKRAFT- AGENCY.....	38
7.5. HABITUS.....	39
7.6. STEMME.....	40
7.7. IDENTITET – SPRÅK - VERDI	40
7.8. SKAM.....	41
7.9. FONETISK LYDBILDE	42
7.10. STEREOTYPIER	42
8. TRANSKRIBERING, VALG OG DILEMMAER.....	43
8.1. SPRÅK UNDER INTERVJU	45
9. UNDERVISNING PÅ NORSK.....	46
9.1. FORELESNINGER	47
9.2. 1. <i>Idiomer / idiomatiske uttrykk.</i>	49
9.1.2. <i>Sammensatte ord</i>	52
9.1.3. <i>Bruk av ordbok</i>	53
9.2. ORDINNØYER. HVILKE METODER BRUKER DE?	55

9.3. ULIKE LÆRINGSSTRATEGIER.....	57
10. INKLUDERING VERSUS EKSKLUDERING	61
10.1. STUDIERELATERTE SAMARBEIDSFORA. SEMINARGRUPPER OG KOLLOKVIER	62
10.2. SEMINARGRUPPER	62
10.3. KVALIFISERINGSOPPGAVER	66
10.4. FONETIKK, MULIG KILDER TIL MISFORSTÅELSER.....	70
10.5. KOLLOKVIEGRUPPENE	73
11. IDENTITET FØR OG NÅ. HVEM BLIR DE GJORT TIL?	75
12. HVA KAN UNIVERSITETET GJØRE I MØTE MED DENNE STUDENTGRUPPA?.....	82
13. AVSLUTNING	83
LITTERATURLISTE.....	85
NUMRERTE UTDRAG	I

1. Innledning

1.1. Bakgrunn for oppgaven

I Norge har antallet internasjonale studenter blitt mer enn tredoblet siden 2005, og teller nå ca. 24 000 (Pressemelding SIU, 27.2.2015). Dette er i tråd med Bologna- erklæringens målsetninger om økt mobilitet blant studenter i Europa. Ett av virkemidlene som ble brukt for å fremme vekst i studentmobiliteten, var innføringen av EUs program for samarbeid innen høyere utdanning i Europa. Denne utvekslings- og stipendordningen fikk navnet ERASMUS. Inntil januar 2014 gjaldt denne avtalen for studenter i de 33 EU/ EØS- landene, EFTA-landene samt Kroatia og Tyrkia. Dette programmet har blitt avløst av Erasmus +, der alle kontinenter er representert. Den er ment å virke i perioden 2014- 2020. Antall land som inngår i avtalen, har naturlig nok økt som følge av utvidelsen. Dette er EUs program for utdanning, opplæring, ungdom og idrett og er rettet mot alle utdanningsnivåer. Europakommisjonen rapporterer om over 6 millioner arbeidsløse unge mennesker i EUs medlemsland, samtidig som de melder om 2 millioner ubesatte stillinger innen EU- landene. EU mener det viser at det er et betydelig gap mellom utdanning og hvilke ferdigheter som etterspørres i arbeidsmarkedet. Programmet ERASMUS + er utformet med det klart uttalte mål å bekjempe arbeidsløsheten, og skal bidra til at flere unge, gjennom blant annet studier, skal opparbeide seg en kompetanse det faktisk er behov for, og så bidra til arbeidsmobilitet mellom de europeiske landene (siu.no/nor/Erasmuspluss).

En naturlig følge av dette er at antallet internasjonale studenter i Norge økt. Stadig flere i denne studentgruppa ønsker å studere norsk. Både fordi de kan det som en del av sitt studieprogram, og fordi det kan være strategisk klokt for dem å kunne vertslandets språk med tanke på framtidige jobbmuligheter. De blir andrespråksinnlærere.

Forskning i norsk som andrespråk etablerte seg som en disiplin fra slutten av 1970 tallet, som et resultat av den økende innvandringen til Norge. I starten var fokuset i større grad på andrespråkstilegnelse og språkferdigheter, hvor undervisning, lærebøker og studieprogresjon stod i sentrum. De senere tiårene har den personlige prosessen ved språkstilegnelse og kulturkontakt hos andrespråksinnlærere kommet mer i fokus hos flere andrespråksforskere. Dette har gitt ny kunnskap om språkinnlæreres opplevelse av seg selv i møtet med et nytt

språk, i en ny kultur (Golden, Kulbrandstad, Tenfjord 2007). Selve språkinnlæringsprosessen fører til at egen identiteten reformes eller reskapes. Sentralt i forskning på identitet er også å se på hvordan personer presenterer seg selv, og hvordan de føler at de blir forstått. Nyere studier av identitet har som utgangspunkt at mennesker har et sett med identiteter som aktiveres i ulike sosiale samhandlinger, betinget av de sosiale omgivelsene (De Fina 2006). Studier av identitet kan også vise hvordan mennesker tilpasser seg andre mennesker og nye kulturer. Synet på selve identitetskonstruksjonen utfordrer den essensialistiske forståelsen av identitet, der identitet betraktes som en medfødt, permanent og gitt egenskap. At identitet kan være gjenstand for forhandlinger, kan man avdekke ved å studere hvordan dynamikken i sosial samhandling kan virke inn på identitetskonstruksjoner (Lanza og Svendsen 2007). De Fina (2010) hevder at språk er sentralt i konstruksjon og forhandlinger om identitet. Vår identitet er satt sammen av flere komponenter, og språket inngår som en av disse. Vi konstruerer verden ved å språkliggjøre den, slik kan vi artikulere våre preferanser. På den måten kan vi ikke bare formidle vår geografiske tilhørighet og hvilket sosialt fellesskap vi er en del av, vi kategoriserer også andre mennesker. Slik signaliserer vi hvem vi er. Vi bekrefter nærhet og markerer avstand.

Når internasjonale studenter kommer til Universitetet i Oslo, vil de, i likhet med andre som kommer til Norge og ikke snakker norsk, møte seg selv i møte med en ny kultur og et nytt språk. Undervisning i norsk språk for internasjonale programstudenter strekker seg over ett år i forkant av studiet. Det å ta høyere utdanning der undervisningsspråket er norsk, er spesielt utfordrende for denne gruppa.

De siste årene har antall internasjonale studenter i Norge hatt en kraftig økning, og talte i studieåret 2013- 2014 ca. 24 000 (Pressemelding fra SIU, 27.02.2015). I tråd med Bologna-erklæringen har Norge spilt en aktiv rolle i tilpasningen av studieplaner for høyere utdanning, foruten i prosessen generelt. Prosessen startet allerede med innføringen av Kunnskapsløftet i august 2006, etter endt behandling og tilslutning i Stortinget juni 2003 (regjeringen.no 10.04.2015). Kunnskapsløftet har sikret en kontinuerlig utvikling av elevenes grunnleggende ferdigheter gjennom hele grunnopplæringen, og alle ferdighetskravene er integrert i kompetansemålene i ulike fag. Intensjonen med Bologna- erklæringen har vært/er å utvikle ett europeisk område for høyere utdanning. Det er derfor innført et sammenlignbart gradssystem mellom landene. Dette er også en forutsetning for å nå målet om økt mobilitet. Poenget med

dette er at en språkinnlærer kan få dokumentasjon på et visst språknivå, som vil være gjenkjennelig i alle EU/ EØS- landene. De ulike språknivåene er klart nedfelt som ferdighetskrav og kompetansemål innen fire domener. Dette har dannet grunnlaget for «The European framework for languages», på norsk ”Det Europeiske rammeverket for språkinnlæring”, heretter kalt Rammeverket. Dette kommer jeg også tilbake til under kapittel 4.1. og 4.2, hvor jeg skriver mer om Bologna- erklæringen og Rammeverket. Norge, som en del av EU/ EØS- landene, har i stor grad harmonisert utdanningen slik at den er tilpasset Bologna- erklæringens intensjoner.

Hvordan går det med de internasjonale studentene som kommer til Norge og velger å ta en bachelorgrad hvor norsk er undervisningsspråket? Hvordan er det faglige utbyttet? Og hvordan går det sosialt med denne studentgruppa? Hva skjer med deres opplevelse av seg selv i møte med et nytt språk i en ny kultur? Og hva kan utdanningsinstitusjonene gjøre for i større grad å imøtekomme de utfordringene de internasjonale studentene har?

For å få svar på noen av disse spørsmålene har jeg fulgt fire internasjonale studenter gjennom ett semester. Jeg ønsker gjennom denne oppgaven å belyse deres refleksjoner over sitt møte med seg selv i en ny kultur, i et nytt språk, som student på et bachelor- program ved Universitetet i Oslo, heretter UiO. De har alle høyere utdanning fra universitetet i sine hjemland. På norskkursene de har tatt på Universitetet i Oslo for å kvalifisere seg til videre studier, har de fått høyere karakterer enn gjennomsnittet ved avlagt eksamen. Dette innebærer at de mer enn oppfyller de nåværende språkkrav i norsk for videre studier på UiO. De har alle valgt å ta en videre utdanning der norsk er undervisningsspråket. Dette innebærer at alle obligatoriske oppgaver, eksamener og bacheloroppgaven, skal skrives på norsk. Læringsmålene på norskkursene kommer jeg tilbake til under kapittel 4.3.

1. 2. Identitet og stemme

Et utsagn fra Rosita, en av mine samtalepartnere, kan brukes som illustrasjon/eksempel. Hun sa: «Når jeg snakker spansk er jeg MEG», og jeg lurte på hvem hun er når hun ikke snakker spansk, men norsk. Utsagnet kan være et uttrykk for at Rosita tenker på identitet som en gitt størrelse og forankret i følelse av geografisk tilhørighet, noe som kanskje oppfattes som den viktigste komponenten i hennes opplevelse av egenidentitet. I dette ligger også en «meg og de andre» tenkning, dette vil kunne tolkes inn i en essensialistisk identitetsforståelse (Lanza og Svendsen 2007:277) og stemmer godt overens med det Mæhlum (2008) skriver; en

essensialistisk tilnærming til identitet knyttes ofte til nasjonalitet. Men det er også mulig at hun ønsker å få fram at hun ikke føler seg inkludert nok, at hun føler seg som en av «de andre». Rositas uttalelse kan være uttrykk for hvordan studenttilværelsen på UiO oppleves for henne. Hvordan hun føler at hun har blitt møtt av medstudenter i felles prosjektoppgaver, mangel på inkludering i studentgruppa på instituttet hvor hun studerer og mangel på venner i Norge, er noe av det hun oppsummerer som det vanskeligste med å bo og studere i Norge. Rositas uttalelser stemmer godt overens med de andre samtaledeltakernes opplevelser og erfaringer. Dette er situasjoner jeg ønsker å belyse i denne oppgaven.

De Fina (2010) skriver at nyere identitetsstudier, med fokus på en mer konstruktivistisk tilnærming til å forstå identitet, fokuserer mer på hvordan mennesker presenterer seg selv. I denne identitetsforståelsen ligger en oppfatning av at mennesker har flere identiteter, og de kommer til uttrykk i sosial samhandling. Mennesker med innvandrerbakgrunn blir ofte kategorisert som en til dels homogen gruppe av majoriteten. Språk og kultur blir ofte kontrastert og sammenliknet med majoritetsspråket og majoritetskulturen. Enkelte kulturelle uttrykk i majoritetskulturen kan idealiseres og defineres som homogene trekk, gjeldende for en hel befolkning. Dette kan føre til en type forherligelse/ opphøying av særlige verdier som blir gjort allmenne. Fenomenet kan i stor grad også gjelde for en minoritetsgruppe som kan løfte fram egen kultur, hvor variasjon blir minimalisert og kulturen definert som bedre enn majoritetskulturen. For minoritetsgrupper vil jeg tro at det i større grad handler om et forsvar for en selv og den gruppa man føler er sin egen. Altså den samme prosessen, bare med forskjellig fortegn. Den kulturelle gruppe man selv tilhører har man aldri stått utenfor, slik er det enkelt, når man har en geografisk distanse til nettopp denne gruppa, å se den som mer homogen. Det kan også være et uttrykk for savn og kanskje også en sorg. Savnet kan gjøre at man tillegger denne gruppa alle de egenskapene og verdiene man savner i den nye kulturen. Dette trenger ikke å bety at disse verdiene eller egenskapene ikke finnes i det nye samfunnet, men av ulike grunner har personen ikke oppdaget dem ennå. Et lavere nivå i majoritetsspråket kan være en faktor som virker inn på opplevelsen av en selv, fordi man ikke har lært å uttrykke seg presist nok, som en voksen person, på det nye språket. Oppfatningen av at mennesker med innvandrerbakgrunn utgjør en homogen gruppe, kan aktivere stereotypiske tankesett hos majoriteten, og bekrefte dikotomien «oss og de andre». Dette kan være en vesentlig faktor i den mangel på integrering i studiearbeidet som samtaledeltakerne mine har opplevd. Språklig beherskelse er en viktig faktor i enhver kommunikasjon, fordi all

«kommunikasjon er ei intendert handling med sikte på å gjere noko felles med eller kjent for bestemte andre» (Blakar og Nafstad 2004:164). Blakar (2006) hevder at når en person ytrer seg, om så kun med ett ord, intenderer språkbrukeren å påvirke, og Blakar definerer dette som sosialt maktbruk.

Språket understreker dermed en avstand mellom samtaledeltakerne hvis språkkompetansen er ujevn. «Kommunikasjonen synliggjør distinksjonen som er vesentlig for å forstå menneskelig samhandling og sosiale relasjoner» (Blakar og Nafstad 2004:164). En manglende beherskelse av majoritetsspråket fører til at personene ikke blir sett som seg selv, og kan bli underlegne og fremmedgjorte. I språkinnlæringssituasjonen viser kulturen seg implisitt gjennom sin forestillingsverden og myter. Dette kommer jeg også inn på under del 3, hvor ulike former for kapital blir belyst. Dette blir sett i forhold til det faktum at studenter og andre med norsk som andrespråk har mistet sin kulturelle og symbolske kapital, og at denne kunnskapen ennå ikke har blitt erstattet. I et integreringsperspektiv er dette viktige momenter. Økt mobilitet av personer er et av hovedprinsippene for EU og dermed også for Bologna- erklæringen. Mine samtaledeltakere sier at de er sammen med andre utenlandske studenter og at de ikke har fått norske studievenner. Dette fører til segregering og vil bli belyst i oppgavens siste del.

1.3. Oppgavens struktur

I oppgavens Del 1 gjør jeg rede for tidligere forskning på området og de teoretiske perspektiver som jeg legger til grunn for min undersøkelse. Med utgangspunkt i en så vel essensialistisk som en konstruktivistisk forståelse av identitet, arbeider jeg ut fra en tredje, dialektisk tilnærming, som omhandler vekselvirkningen mellom de to forståelsene. Oppgaven min har fokus på identitet og språk. Jeg ser på hvordan identitet forhandles relasjonelt for mine samtaledeltakere, og på den kontinuerlige prosessen der nye identiteter framforhandles. Jeg trekker i denne sammenheng bl.a. inn Bourdieus teorier om kapital, med vekt på symbolsk og sosial kapital. Videre ser jeg på språkets betydning for personers identitet og identitetsdannelse, sosial posisjonering og handlekraft.

I oppgavens Del 2 redegjør jeg for de ytre rammene hva angår høyere utdanning for utenlandske studenter med norsk som andrespråk. De ytre rammene er politisk bestemt, og betingelsene er nedfelt i Bologna-erklæringen fra 1991. Bologna-erklæringen legger vekt på økt mobilitet i Europa, og er senere, via programmet Erasmus+, i januar 2014 utvidet til å gjelde 45 land. Gjennom sitt medlemskap i EØS er Norge en del av Erasmus+ programmet.

Programmet går ut over Europa, alle kontinenter er representert. Formålet med Bolognaerklæringen er å utvikle et felles utdanningsområde og felles referanser, beskrevet i Det Europeiske Rammeverket. I internasjonaliseringens ånd har følgelig antall utenlandske studenter i Norge økt, og Universitetet i Oslo har tilpasset språkundervisningen i norsk til Det Europeiske Rammeverkets læringsmål.

Oppgavens Del 3 består av selve undersøkelsen og mine funn med teoretiske og metodiske implikasjoner. Jeg redegjør for metodene jeg har brukt. Jeg har intervjuet samtaledeltakerne og vært med dem på forelesninger gjennom ett semester. Teoretisk går jeg her nærmere inn på Van Liers teorier om selvet og identitet og hans bruk av begrepet stemme. Videre redegjør jeg for de dilemmaer og valg man stilles overfor når intervju skal transkriberes. Kapitlene 9 og 10 tar for seg samtaledeltakernes praktiske virkelighet, hvilke utfordringer de møter på forelesninger, hvordan de arbeider for å utvide det norske vokabularet sitt, og hvordan kollokvier og seminargrupper fungerer for dem. Jeg ser på disse problemstillingene i forhold til identitet og posisjonering. Hvem blir de gjort til, underveis i utdanningsløpet? Prosessens følelsesmessige implikasjoner behandles nærmere i kapittel 11.

I kapittel 12 drøfter jeg hva Universitetet i Oslo, i lys av Bolognaerklæringens intensjoner, kan gjøre for at denne studentgruppa skal lykkes i større grad enn det som synes å være tilfelle i dag, i tråd med det som framgår av mitt materiale.

Alle utdragene av samtaleintervjuene er lagt ved oppgaven, etter litteraturlisten. I utdragene jeg bruker i selve oppgaven har jeg valgt å ha i font 11, linjeavstand 1.15 og alle er med ett innrykk. Dette for å skille tekst og samtaleintervjuene slik at det blir mer leservennlig.

Del 1

2. Tidligere forskning

Det er ikke gjort mye forskning på hvordan studenter med norsk som andrespråk klarer seg med norsk som undervisningsspråk i et utdanningsløp på universiteter og høyskoler i Norge. Betingelsen for opptak til høyere utdanning i Norge for utenlandske studenter er godkjent generell studiekompetanse i tillegg til det språklige kravet i norsk. Eksamen i norsk som kvalifiserer til opptak til høyere studier, kan gjøres på to måter. De to mulighetene gjengis

nedenfor og blir i noen grad sammenliknet. Fire av undersøkelsene er utført i regi av Universitetet i Bergen. Jeg viser også til en undersøkelse gjort ved Høyskolen i Oslo og Akershus. De i alt fem undersøkelsene er inndelt i små underkapitler. Jeg gir først en kort oversikt over år og undersøkelsenes tematikk, før jeg sier noe om funnene. Informasjonen til de fire første undersøkelsene er alle hentet fra Folkeuniversitetet. no. 10.4.2015.

Den første undersøkelsen er en spørreundersøkelse om språkprøven i norsk for innvandrere. Denne ble ferdigstilt i 2000. Heretter 2000.

Den andre er en korrelasjonsundersøkelse som har sett på korrelasjonen mellom de to eksamenstestene som foreligger, Test i norsk - høyere nivå og Eksamen Trinn 3 ved universiteter og høyskoler i Norge, korrelasjonsundersøkelse 2001. Heretter korrelasjonsundersøkelse 2001.

Den tredje sammenlikner opptakskravene til høyere utdanning for utenlandske studenter. Opptakskravene som gjelder er Trinn 3- eksamen eller Test i norsk- høyere nivå. Denne undersøkelsen ble ferdigstilt i 2006 og har navnet Korrelasjonsundersøkelsen 2006 Fase 1. Heretter 2006, fase 1. Det framgår ikke av 2006, fase 1, hvilket ferdighetsnivå i norsk som anses som best egnet for fremmedspråklige studenter.

Den fjerde undersøkelsen er oppfølgeren til 2006 fase 1. Den ble ferdigstilt i 2008. Heretter 2008, fase 2.

2.1. Spørreundersøkelse om språkprøven

I september 2000 la Universitet i Bergen fram en undersøkelse gjort i regi av Norsk Språktest. De ønsket å se om Språkprøven for voksne innvandrere kunne egne seg som måleinstrument med hensyn til språklig ferdighetsnivå for kandidater som hadde fått opplæring i henhold til opplæringsplanen i norsk med samfunnsfag for voksne innvandrere. Undersøkelsen tok utgangspunkt i svar fra et digitalt spørreskjema, hvor de fremmedspråklige studentene vurderte egne språkferdigheter i norsk. Spørreskjema gikk til 1300 studenter/kandidater sensorer og prøveansvarlige, og i alt 1037 svarte på skjema. 773 av kandidatene kunne identifiseres på kandidatnummer, og for disse kunne svarene sammenliknes med de faktiske eksamensresultatene. Det utkrystalliserte seg ikke noen spesiell tendens i måten de vurderte egne ferdigheter når disse ble sett i sammenheng med faktisk oppnådde resultater på

eksamen.. Undersøkelsen konkluderte imidlertid med diskrepans mellom egenvurdering og de oppnådde eksamensresultatene. Årsaken(e) til dette lå utenfor denne undersøkelsens mandat, men Norsk språktest bemerket /mente at det ville være nyttig for undervisningsinstitusjonene å se nærmere på denne sammenhengen.

2.2. Korrelasjonsundersøkelsen 2001

Nasjonalt fagråd for norsk som andrespråk (heretter Nasjonalt fagråd) gjennomførte en undersøkelse, Korrelasjonsundersøkelsen 2001, heretter 2001. De skulle se på korrelasjonen mellom to tester/ eksamener i norsk. Ved bestått eksamen tilfredsstiller begge tester opptakskriteriene for opptak til høyere læresteder for utenlandske studenter med godkjent studiekompetanse fra land utenfor Norden. Den ene prøven har navnet Test i norsk, høyere nivå, (heretter HN). Den andre prøven kalles eksamen på Trinn 3 i norsk for utenlandske studenter ved universiteter og høyskoler i Norge (heretter Trinn 3). Undersøkelsen konkluderer med at 29 % av dem som gikk opp til begge prøvene klarte Trinn 3 eksamen med laveste ståkarakter, men ikke opptakskravet på 450 poeng på HN. Undersøkelsen viste altså at det ikke var godt nok samsvar mellom de to prøvene/ eksamenene. Undersøkelsens mandat var imidlertid ikke å vurdere hva som er en god indikator på hva som skal til for at utenlandske studenter med norsk som andrespråk skal klare seg i høyere studier, faglig og sosialt. I forbindelse med Kvalitetsreformen (2003- 04), diskuterte man nye opptakskrav for fremmedspråklige studenter. Mye tydet på at det ble stilt ulike krav til ferdigheter i norsk, avhengig av hvilken av de to testene skissert over studentene tok. Det ble også hevdet at studentenes prestasjoner ble vurdert ulikt, avhengig av ved hvilket lærested de tok testen. Sammenlikningen sier ikke noe om hvilke språklige nivåer som har blitt testet.

2.3. Korrelasjonsundersøkelsen 2006, fase 1

På dette grunnlaget ble det vedtatt gjennomføring av en ny korrelasjonsundersøkelse. Formålet var å se på de to prøvene: Trinn 3 eksamen og Test i norsk høyere nivå.(HN) Det empiriske materialet var 352 studenter med i alt 69 ulike morsmål. Resultatet av undersøkelsen viser at opptakskravet til høyere utdanning for utenlandske studenter for HN-test med laveste krav på 450 oppnådde poeng, var strengere enn kravet på Trinn 3 eksamen med karakteren E som laveste beståtte resultat. Undersøkelsen sier midlertid ikke noe om hvilken av de to prøvene som har det mest hensiktsmessige kravet til ferdigheter i norsk, eller noe om hvor ferdighetskravet i norsk bør ligge for at studentene med norsk som andrespråk skal kunne klare seg gjennom et studieløp.

2.4. Korrelasjonsundersøkelsen 2008, fase 2

En oppfølging av korrelasjonsundersøkelsen 2006 fase 1 skissert over, forelå i 2008.

Undersøkelsens overordnede målsetning var å se på hvor gode norskferdigheter en utenlandsk student trenger, for å klare seg faglig og sosialt ved høyere lærersteder i Norge. De skulle vurdere om de språkkrav i norsk som norske myndigheter stilte for opptak, utgjorde tilstrekkelig grunnlag for sosial og faglig mestring for denne studentgruppa. Undersøkelsen besto av et elektronisk spørreskjema som gikk ut til 8000 utenlandske studenter ved alle universitetene og fem høyskoler. 941 svarte, dette tilsvarer 11 prosent. Ca. 70 ulike morsmål var i bruk. 75 prosent av de 941 som svarte, vurderte egne norskferdigheter som gode eller svært gode. 60 prosent syntes det var svært lett, eller lett, å forstå forelesninger og pensumlitteratur på norsk. I spørreskjema ble studentene spurt om alt fra tidligere studier i og utenfor Norge, til andel av undervisning gitt på norsk, hvilken norskprøve de hadde avlagt for opptak, og resultatet på prøven. Opplevelsen av faglig og sosial mestring samt egenvurdering av språkferdigheter sto sentralt i undersøkelsen. Studien var anonym, og derfor kun basert på egenrapportering. Deres opplevelse av egne språkferdigheter ble m.a.o. ikke sammenliknet med de faktiske oppnådde eksamensresultater. Korrelasjonsundersøkelsen 2008 indikerer at 500 oppnådde poeng på HN- testen gir det beste grunnlaget for å klare seg faglig i studiene, tilsvarende karakter C på Trinn 3 (Korrelasjonsundersøkelsen fase 2, 2008:13).

2.4. Studentenes egne vurderinger

På de egenrapporterte faglige mestringsnivåene svarte 34, 5 % at de syntes det var lett, eller middels lett, å skrive besvarelser på norsk, og hele 24 % syntes det var vanskelig eller svært vanskelig. 28, 5 % syntes det var middels lett å delta i faglige diskusjoner på norsk, men 14, 5 % oppga at de syntes det var svært vanskelig. 40 % av studentene oppga at de var fornøyd med de faglige prestasjonene sine. 30 % var middels fornøyd mens 9 % var lite eller svært lite fornøyd. 20 % svarte at de likte seg svært godt sosialt, mens 14 % syntes selv at de klarte seg dårlig eller svært dårlig i sin studietilværelse, og trivdes tilsvarende dårlig sosialt (Korrelasjonsundersøkelsen fase 2, 2008:22).

2.4. Studentgruppa som var med i 2008, fase 2.

Studentgruppa som deltok i denne undersøkelsen hadde varierende oppholdstid i Norge. 42 % hadde vært i Norge i mer enn 6 år. 7 % hadde vært i Norge mindre enn ett år. 35 % hadde en norsk samboer, og 28 % var i jobb. I og med at såpass mange hadde relativt lang botid i Norge foreligger det altså en mulighet for at de som tok HN- testen er en annen gruppe

studenter, som ikke hadde tatt eksamen i Trinn 3. Hvordan de faktiske resultatene var på eksamen, sier undersøkelsen heller ikke noe om. Ser vi på undersøkelsen fra 2000, konkluderer rapporten med diskrepans mellom egenvurdering og de faktiske resultatene på eksamen. Alle disse rapportene er interessante. De gir alle en indikasjon på hvor utfordrende det kan være å være utenlands- student med norsk som andrespråk.

2.5. Fra tallkarakterer til bokstavkarakterer

I 2003 fikk Norge et felles karaktersystem med bokstavskalaene A til F. Dette ble gjort i samsvar med det «European Credit Transfer System», ECTS. E ble satt til laveste ståkarakter, og skillet mellom bestått/ ikke bestått er opprettholdt (Universitets- og høgskolerådet, nett 10.4.2015).

2.6. Undersøkelse ved Høyskolen i Oslo og Akershus

En undersøkelse av studentgruppa på Høyskolen i Oslo og Akershus, heretter HiOA¹, utført av Greek og Jonsmoen, hadde samme utgangspunkt som de forannevnte undersøkelsene. Undersøkelsen til Greek og Jonsmoen ble utført i perioden 2004 til 2007. I dette tidsrommet var 14 % av studentene ved Høyskolen i Oslo minoritetsspråklige. Undersøkelsen tok utgangspunkt i «Kvalitetsreformen» for norsk høyere utdanning, iverksatt i 2003. Reformen anbefaler studentaktive metoder som læring og vurderingsmapper (St.meld. nr. 27 200-2001:31). Mappen skal utgjøre en samling av skriftlige arbeider gjort av studenten. Meningen er å dokumentere kunnskaper og ferdigheter og bidra til læring. Datamaterialet til Greek og Jonsmoen er «en kvalitativ studie med deltagende observasjon, uformelle samtaler og halvstrukturerte intervjuer med studenter og lærere» (Jonsmoen 2008:46). Greek og Jonsmoens funn viser at «økt vektlegging av skriftlige studentprodukter, særlig tekster skrevet i fellesskap med andre studenter, skaper nye faglige og sosiale utfordringer for studenter med norsk som andrespråk» (Jonsmoen 2008:46) og målet med undersøkelsen var å bidra til å skape et «flerkulturelt studiemiljø og en flerkulturell pedagogisk praksis ved høyskolen» (Jonsmoen 2008:46). Deres funn viser at utfordringen særlig gjaldt tekster skrevet i fellesskap med andre studenter. Studentene med norsk som andrespråk følte seg ikke inkludert i gruppene, noe som samsvarer med mine funn, og som jeg kommer tilbake til i del 3.

¹ Høyskolen i Oslo har skiftet navn til høyskolen i Oslo og Akershus, og jeg vil, når den blir referert til, bruke initialene HiOA.

Tendensen i spenningsfeltet minoritets- og majoritetsspråklige er sammenfallende med en del av mine funn og peker således på mange fellestrekk med mine samtaledeltakeres opplevelser. Dette kommer jeg tilbake til i del 3 i oppgaven. Det er mulig det finnes mange likhetstrekk mellom studentgruppa skissert over, mine samtaledeltakere og studenter som kom til Norge i ung alder, og de som er født i Norge av foreldre med innvandrerbakgrunn. Elever og studenter med et annet morsmål enn undervisningsspråket er sosialisert på et annet språk enn norsk. Denne studentgruppa har dermed ikke en automatisk forståelse av norsk på lik linje med studentene som behersker majoritetsspråket. Selj (2015) skriver at det er gjennom språket og i selve skriveprosessen at selve meningsskapingen skjer. Mange elever og studenter med norsk som andrespråk erfarer at «språkbeherskelsen deres setter grenser for den klasseromsinteraksjonen de kan delta i, at den påvirker tekstforståelsen og ikke minst tekstproduksjonen» (Selj 2015:11). Hun viser til flere studier som viser «at skriveferdigheten på et andrespråk kan ligge på et lavere nivå enn de øvrige språklige ferdighetene» (Selj 2015:11).

3. Teoretisk perspektiv

3.1. Identitet og språk

Begrepet identitet har ikke en klar og entydig definisjon. Selve ordet identitet kommer fra latin, og betyr «det samme» (Store norske leksikon, nettutgaven 15.02.15). Samme kilde definerer identitet som personlighet, den man er. Identitet kan beskrives som individets selvoppfatning, eller selvbylde. Leksikonet anfører videre at samfunnsvitenskapene opererer med en utvidet forståelse av begrepet, perspektivet utvides til å «se individets selvforståelse og posisjonering i relasjon til gruppefenomener som sosial, kulturell eller etnisk identitet» (Store norske leksikon, nettutgaven 15.02.15). På den ene siden defineres altså begrepet identitet som personlighet, den man er, på den andre siden som relasjon til et gruppefenomen, altså mellom det individuelle på den ene siden, og det kollektive på den andre siden. Dette kan så knyttes til ulike tilnærminger til identitet i forskningen.

Mæhlum (2008) relaterer de grunnleggende forskjellige oppfatningene av identitet til to idéhistoriske retninger. Den ene er en essensialistisk identitetsoppfatning. Den definerer identitet som en permanent, evig, uforanderlig og medfødt naturgitt størrelse. Identiteten er noe indre, genuint og opprinnelig, ofte knyttet til nasjonalitet. Den andre tilnærmingen

representerer en annen tradisjon, og ser på identitet som foranderlig, variabel, dynamisk, sammensatt og tilegnelig, som en kulturelt gitt størrelse. Denne retningen betegnes som konstruktivistisk, og ser på identitet som noe som konstrueres, konstitueres og påvirkes av ytre kulturelle forhold (Mæhlum 2008). Den personlige og den sosiale identiteten kan settes opp som to gjensidige motsetninger, men de to skisserte identitetsforståelsene kan også knyttes til hverandre i en utfyllende og gjensidig avhengighet. Denne dobbeltheten kan uttrykkes slik: «et individs identitet blir utkrystallisert i spenningsfeltet mellom det individuelle og det kollektive» (Mæhlum 2008:108). Forståelsen hun skisserer kan betegnes som en tredje tilnærming. For å illustrere bruker hun elven og elveleiet som metafor. Vannet, som er i stadig forandring, knytter hun til den konstruktivistiske forståelsen, mens hun sammenlikner de stabile og konstante komponentene, elveleiet, med den essensialistiske identitetsforståelsen. Elveleiet påvirkes av aktiviteten til vannet som renner i ulikt tempo, elveleiet vil derfor endres over tid. Mennesker påvirkes av møter med nye personer som representerer nye språk, nye kulturer og andre og nye verdensbilder. Nye identiteter konstrueres gjennom sosial samhandling. Gjennom språklig samhandling artikuleres preferanser, både gjennom måten ytringen sies på, og ytringens innhold. Dette betinger at samtalepartnerne har en likeverdig kunnskap om språket og hvordan denne kunnskapen kan brukes. Mine samtaledeltakere i denne oppgaven gir uttrykk for at de ikke er i samme språklige forhandlingssituasjon som sine medstudenter med norsk som førstespråk. Det språklige registeret er dårligere, og den språklige kompetansen er generelt lavere. Dette innvirker og forsterker den kulturelle distansen. Mine samtaledeltakeres identitetsoppfatning vil naturlig nok være preget av denne situasjonen. I den stadige vekselvirkningen i forhandlinger av identitet, vil det være mer fruktbart å bruke den tredje tilnærmingen som Mæhlum (2008) skisserer, med elementer av så vel essensialistisk som konstruktivistisk tilnærming, og som viser en større bredde hvor det ikke er motstridende, men som gir en utfyllende tilnærming i identitetsforståelse.

3.2. Gruppeidentitet og roller

Det komplekse identitetsbegrepet, betydningen og definisjonen, har endret seg gjennom tidene. Språkets rolle som faktor i konstruksjon av identitet har kommet mer i fokus innen ulike fagdisipliner. De Fina (2010) beskriver språket som et uttrykksmiddel for å meddele følelser og sinnsstemninger, men også for å meddele hvem vi er. I tillegg til å bruke språket til å identifisere og klassifisere andre, bruker vi språket til å signalisere likheter eller markere forskjeller. På denne måten er språk og samtale sentralt i konstruksjon og forhandling av

identitet. Mæhlum (2008) viser til tradisjoner innen fag som antropologi og psykologi, hvor nettopp språket betraktes som en viktig identitetsskapende faktor, fordi vi presenterer vår identitet gjennom språket. Mæhlum (2008) viser til Le Page og Tabouret- Keller (1985). De hevder at individet synliggjør personlig identitet og sosial rolle gjennom språklig adferd som en definert identiteshandling. Svennevig (2005) skriver: «identitet dannes i relasjon til andre mennesker, og innebærer både individualitet og fellesskap. Vi identifiserer oss med andre individer eller grupper, og etablerer på den måten en gruppeidentitet» (Svennevig 2005:114). Han skriver videre, i likhet med De Fina (2010), at språket er viktig for selve identitetsdannelsen, fordi identitet er et sosialt fenomen. Vi synliggjør egenskaper gjennom ordvalg og formuleringer. På denne måten tilkjenner vi ulike personlige egenskaper, gjennom språket kan vi markere nærhet eller avstand til andre enkeltpersoner eller grupper.

En person vil ofte tilpasse egen språkbruk den kontekst personen befinner seg i; en kontekststyrt talehandling. Vanligvis snakker vi annerledes til kollegaer enn vi gjør til nære venner. Dette betyr at vi har et register for hvordan vi henvender oss og samtaler i ulike (sosiale) sammenhenger. Dette innebærer igjen at hver enkelt person vil kunne ha et sett med ulike identiteter, identiteten vil være knyttet opp mot en rolle. Rollen kan være det å være student, det å være kjæreste, det å være kollega, og til hver av rollene hektes det på en identitet. Svennevig (2005) skriver at «en rolle er en konvensjonell figur knyttet til en viss aktivitetstype. Noen roller er permanente, mens andre er knyttet til en konkret, tidsbundet aktivitet» (Svennevig 2005:120). Noen av rollene er av institusjonell karakter, som arbeidsgiver, lærer osv, mens andre roller er av privat karakter. «Vi har altså ulike sjangerkrav for den språklige realiseringen av de ulike aktivitetstypene» (Svennevig 2005: 91). Kramsch (2009) skriver blant annet at begrepet identitet er «the identification with a social or cultural group» (Kramsch 2009:25). «Gruppeidentiteter kommer til uttrykk gjennom bruk av språklige og kommunikative konvensjoner som er særegne for det aktuelle fellesskapet» (Svennevig 2005:115). Språk har en avgjørende funksjon når vi vil sosialisere oss og plassere oss i forhold til ulike sosiale fellesskap.

3.3. Identitetsforhandlinger

Utviklingspsykologen Hundeide (2004) skriver at mennesket er gitt sosiale motivasjonsdisposisjoner allerede fra fødselen, og er disponert for å inngå i samspill og kontakt med andre mennesker. Mennesket er i utgangspunktet sensitivt for andre mennesker, reagerer på og forholder seg til andre i ulike situasjoner. Sensitiviteten for andre, og den

identiteten vi blir tillagt i samhandling med andre, influerer på hvordan vi betrakter og definerer oss selv. Vi speiler oss selv i andre, og det vi ser og signalene vi oppfatter som sendt av den andre, bidrar til justering av den interne identifikasjonen. Mæhlum (2008) mener det «foregår en kontinuerlig vekselvirkning mellom disse nivåene- mellom jegets og de andres oppfatninger» (Mæhlum 2008: 111). Det er denne vedvarende justeringen som omtales som identitetsforhandlinger. Identitetsforhandlingene kan være bevisste eller ubevisste. Vi trekker slutninger ut fra andres adferd og reaksjoner overfor oss. Opplevs denne som negativ, ønsker vi som regel at den skal bli snudd og justert, slik at vi kan oppnå positive tilbakemeldinger. Denne prosessen finner sted i, og virker inn på vår individets (egen) selvoppfatning. Svendsen (2006) skriver at ”identiteten hele tiden er i en forhandlingsposisjon, og vil kontinuerlig forholde seg til seg til den språklige og sosiale interaksjonen” (Svendsen 2006:37- 38). Moje og Lukas understreker den sterke sammenhengen mellom identitet og språk, når de skriver; ”it is difficult to argue against the idea that identities are at least in part represented in and through language” (Moje og Lukas 2009:427). De skriver videre at identitet er en sosial konstruksjon i større grad enn den er individuell, identiteter utvikles i sosial interaksjon som dynamiske størrelser.

En sosiologisk tilnærming til forståelse av andrespråkstilegnelse vektlegger også den sosiale identiteten og selvfølelsen.

3.4. Andrespråkstilegnessituasjonen og identitet

Golden (2014) skriver at når en person lærer seg et nytt språk, «er det en rekke ferdigheter de skal mestre, og omfattende kunnskap de skal erverve seg» (Golden 2014:11). Videre skriver hun at dette kan inndeles i tre komponenter; kunnskap om ord, språkssystem og pragmatikk. Disse komponentene er ikke adskilte, men er både avhengige av, og forutsetter, hverandre. Voksne andrespråksinnlærere har allerede etablerte språklige ferdigheter og kulturspesifikk kunnskap om samfunnet de kommer fra. Dette er faktorer som har vært avgjørende for etablering av identitet, fordi tilegnelsen har skjedd gjennom sosiale interaksjon i en sosial situasjon. «De sosiale ferdighetene dreier seg om å skape kontakt, ha empati, kunne kommunisere med andre og lignende» (Golden 2014:12). Den kunnskap en person har ervervet i ett språksamfunn og i en kultur, kan bare i begrenset grad overføres til et annet språksamfunn med en annen kultur, avhengig av avstand mellom kulturene. Innen ett og samme land kan dette også oppleves som problematisk, når personer med forskjellig alder og forskjellige interesser representerer ulike kulturer med egne sett av kulturelle koder. Allikevel

har personer innen samme språksamfunn fordel av kjennskapen til og kunnskapen om, de ulike kulturelle kodene, om enn graden av beherskelse av dem vil variere. De kan i større grad vise hvem de er, «men til en viss grad er det et resultat av hvem vi velger å framstå som i den enkelte situasjon, og hvordan vi tiltaler adressaten», (... og at) «identitet kan være tvetydig eller skiftende, til og med innenfor samme kommunikative hendelse» (Svennevig 2005:113).

3.5. Ulike former for kapital

Bourdieu og Wacquant (1995) bruker ulike tilnærminger til begrepet kapital, og deler det inn i økonomisk, kulturell, sosial og symbolsk kapital. I denne oppgaven er de tre siste de mest aktuelle. Den kulturelle kapitalen definerer Bourdieu og Wacquant (1995) som en informasjonskapital. Det er kunnskap om det som anses for å være den offisielle kulturen, institusjonalisert kunnskap. Det dreier seg om områder innen utdanning; «gjennom å homogenisere ulike former for kommunikasjon, (...) gjennom klassifikasjonssystemene, (...), undervisningsstrukturer og sosiale ritualer, former Staten de mentale strukturene og påtvinger felles prinsipper for synsmåter og for inndelinger» (Bourdieu 1996:60). Gjennom slike prosesser mener Bourdieu (1996) at staten konstruerer den nasjonale identiteten. I dette ligger tilgang til, og mulighet for, å evaluere kulturelle ytringer i en gitt kontekst hvor ulike strategier for talekunst har stor gjennomslagskraft og kan sammenliknes med verbal markedsføring. Heri ligger også standardisering av ulike kulturelle koder, medregnet de lingvistiske.

Sosial kapital definerer Bourdieu og Wacquant (1995) som summen av de ressurser som forvaltes, enten på individ- eller gruppenivå. De definerer dette som den totale tilgangen av nettverk av sosiale relasjoner, bekjenskaper og gjensidige anerkjennelser som gruppa eller enkeltindividet kan disponere og dra nytte av.

Den symbolske kapitalen innehas av grupper eller enkeltindivider med symbolsk makt, og den gir mulighet for å legitimere ulike maktforhold. Det er særlig kapasiteten til, og muligheten for, å kunne tilsløre handlingers egeninteresse eller urettferdige forhold som tilsynelatende ikke er basert på en egeninteresse. Det er også viktig å minne om at ikke alle handlinger er bevisste og egeninteressestyrte. Blant egeninteressestyrte handlinger er det også ulike nivåer. Dette er bare de teoretiske modeller som rommer alle avskygninger av styrke og maktforhold.

Det er også viktig å merke seg at styrkeforholdet mellom den som føler seg rammet og den som rammer, er slik at de vil ha forskjellige historier å fortelle.

«Symbolsk makt er denne usynlige makten som bare kan utøves ved delaktighet av de som ikke vet at de ligger under for den, eller enda til ikke vet at de utøver den» (Bourdieu 1994:38).

DEL 2

4. Internasjonalt samarbeid og retningslinjer

4.1. Bologna- erklæringen

I de senere årene har man erfart et uttalt politisk ønske om økt internasjonalisering av studenter innen Europa, samt noen land utenfor Europa. Hovedmålet er å bygge språklig og kulturell forståelse på tvers av landegrensene. Slik blir deltakerlandenes indre markeder sterkere og mer sammensveiset, noe som er en klar og uttalt intensjon i Bologna- erklæringen fra 1991. Selve erklæringen inneholder klare målsetninger hva angår gradssystemer innen utdanning, for slik å lette og tilrettelegge for mulighet for overgang mellom de impliserte landene ved å sikre at utdanningsgradene er sammenlignbare. Kvalitetssikring av utdanningstilbudene og institusjonssamarbeid er et prioritert-satsningsområde i de 45 landene som er med i denne prosessen. Ett av målene til Bologna- prosessen er et felles europeisk utdanningsområde og en av forutsetningene er «å nå målet om økt mobilitet for studenter og ansatte i høyere utdanning» (regjeringen.no, 10. 04. 2015). Det heter videre at den sosiale dimensjonen, med blant annet lik rett til høyere utdanning, må vektlegges, slik at det europeiske utdanningsområdet kan opptre som «en partner for høyere utdanningssystemer i andre deler av verden» (regjeringen.no, 10. 04. 2015). Bologna- erklæringen er således i takt med EUs indre markeds mekanismer. Det indre markedet i Europa er etablert rundt ideen om et felles marked. Et grunnleggende prinsipp er fri flyt av varer, tjenester, kapital og personer (Europa-bevegelsens hjemmeside 10.04.2015). Rektor ved Universitetet i Oslo, uttalte i NRKs P2 at Europa er et felles marked med bevegelse av studenter og talenter, og viste til at 60 % av dem som tok sin bachelor eller master i Norge i perioden 2003 og 2010, har blitt boende i Norge (Ole Petter Ottesen i NRK P2s «Dagsnytt 18» 24.11.2014 klokka 18:47).

I denne forbindelse kan det være grunn til å etterlyse informasjon om det har blitt undersøkt hvem de er og hvordan de har det sosialt i etterkant av sine studier. Føler de seg inkludert i det norske samfunnet? Eller har de det på samme måte som Rosita, som sier at hun bare kjenner andre utlendinger? I så fall utgjør denne gruppen et integreringspotensial.

I følge Senter for Internasjonalisering av Utdanning, SIU, var det nesten 24 000 internasjonale studenter i Norge ved norske lærersteder i studieåret 2013- 2014. Denne gruppa studenter er fordoblet siden 2005. SIU sier videre at det i hovedsak er antall studenter fra Europa som øker (pressemelding fra SIU, 27. 02. 2015). Økningen av studenter kan ses i sammenheng med tilretteleggingen og samarbeidet mellom de europeiske landene som Bologna- erklæringen har lagt opp til. Av de nesten 24 000 internasjonale studentene, er ca. 7000 av disse på ett- eller to- semesters utveksling. De som tar hele graden sin i Norge er i hovedsak studenter fra Norden og østeuropeiske land (pressemelding SIU 27.2.2015). Nordisk institutt for studier av Innovasjon, Forskning og Utdanning, NIFU, viser til at engelskspråklige studietilbud, og fravær av studieavgifter, er blant de viktigste begrunnelsene for studier i Norge som utenlandsstudentene oppgir. Andre viktige grunner som oppgis, er flott natur, institusjonenes renommé samt at Norge oppfattes som er trygt og moderne land å bo i. NIFU oppgir videre at de økonomiske forholdene, trekk ved arbeidsmarkedet og samfunnet for øvrig, gjør Norge til et attraktivt studieland for mange (NIFU, Institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Hjemmeside 07.03.2015). Tanken om høy grad av mobilitet av studenter mellom de ulike landene har som sitt siktemål å heve kunnskapsnivået, og på sikt styrke samarbeidet landene i mellom. EUs prinsipp om fri flyt av personer innebærer at «man ikke kan nektes adgang til utdanning eller opplæring i et annet EU-land på grunn av nasjonalitet. Man skal ha de samme mulighetene og rettighetene som de som kommer fra det landet man studerer i» (Europa-bevegelsens hjemmeside 10.04.2015). En av Bologna- prosessens målsettinger er innføring av sammenliknbare grader i alle impliserte land, gjennom å utvikle og innføre et felles rammeverk for kvalifikasjoner, som alle impliserte land har felles.

Jeg vil nå gå over til å si noe om det europeiske rammeverket som norskundervisningen på UiO forholder seg til, og deretter noe om oppbyggingen og læringsmålene i norsk for utenlandske studenter, før jeg skisserer hvilke grupper som benytter og ikke minst, hvem som kan benytte seg av, og hvem som benytter seg av tilbudet om norskundervisning på UiO.

4.2. Det Europeiske Rammeverket

På alle tre nivåer av norskundervisning som UiO tilbyr, er undervisning og læringsmål klart skissert. De er i grove trekk tilpasset det felles europeiske rammeverket for språk, «Common European Framework and References for Language», forkortet til CEFR. Arbeidet med dette ble påbegynt i 1971, vedtatt på det internasjonale regjeringssymposiet som ble holdt i Sveits i 1991 og ble i hovedsak ferdigstilt i 2001. På norsk er det kalt «Det felles europeiske rammeverket for språk: læring, undervisning, vurdering» (Utdanningsdirektoratet 2011:ix), heretter kalt Rammeverket.

Utdanningsdirektoratet inngikk i mars 2004 en avtale med Avdeling for kultur, språk og informasjonsteknologi, AKSIS, Universitetsforskning i Bergen A/S om å utarbeide en norsk versjon av Rammeverket. I forordet står det: «gjennom Rammeverket introduseres kriterier for vurdering av språkferdigheter på ulike nivåer og i ulike sammenhenger, samt språkpedagogiske termer som tidligere ikke har eksistert på norsk» (Det felles europeiske rammeverket for språk: læring, undervisning, vurdering. Utdanningsdirektoratet 2011:ix). Utgangspunktet for Rammeverket er «å forbedre kvaliteten på kommunikasjonen mellom europeere med forskjellig språklig og kulturell bakgrunn. Bedre kommunikasjon fører til mobilitet og mer direkte kontakt, som igjen kan føre til bedre forståelse og tettere samarbeid mellom folk og nasjoner» (Utdanningsdirektoratet 2011:xiii). Videre heter det at Rammeverket «gir et felles grunnlag for utforming av lærestoff til språkkurs, retningslinjer for læreplaner, eksamener og læremidler i hele Europa. Rammeverket er en omfattende beskrivelse av hvilke kunnskaper og ferdigheter man må utvikle for å kunne kommunisere effektivt på et språk. Rammeverket definerer nivåer av ferdigheter (...) og dette vil igjen fremme mobilitet i Europa». Rammeverket søker å beskrive «språk ved å stykke språkkompetansen opp i atskilte deler. Dette er psykologisk og pedagogisk sett problematisk, fordi det kommuniserende mennesket tar i bruk hele seg. (...) Som sosial aktør inngår hvert individ forbindelser med stadig flere overlappende sosiale miljøer. Dette former individets identitet» (Utdanningsdirektoratet 2011:1).

Vedtaket fra 1991 sier blant annet at det skal være «tydelighet og koherens i språkopplæringen i Europa med målsetninger, evaluering og sertifisering (...) og at det «kan skape godt grunnlag for en gjensidig anerkjennelse av språkeksamener» (Utdanningsdirektoratet 2011:6). Språksertifisering dreier seg om innholdet i

eksamenspensum og vurderingskriterier, der det blir lagt vekt på positive prestasjoner framfor negative» Utdanningsdirektoratet 2011:7). Det framheves at språk åpner for tilgang til kulturelle uttrykksformer, og at en persons kulturelle kompetanse i de kulturene personen «har tilgang til, sammenliknet og satt opp mot hverandre samtidig som de utfyller hverandre» (Utdanningsdirektoratet 2011:6). Det er på denne måten en helhetlig, flerkulturell kompetanse blir bygget opp.

Med utgangspunkt i «overordnede kategorier som er relevante for læring av, undervisning i og bruk av språk» (Utdanningsdirektoratet 2011:x), har Rammeverket delt inn aktørenes sosiale handlingsrom i 4 domener og gitt retningslinjer for disse; Det Offentlige Domenet, som omfatter offentlige tjenester, kulturell virksomhet av offentlig karakter og forhold til mediene, Det Personlige Domenet, som omhandler individuelle sosiale vaner og familieforhold, Arbeidslivsdomenet som omfatter handlinger og relasjoner i yrkeslivet, og Opplæringsdomenet som omfatter alt det som har med «læring å gjøre, gjerne institusjoner der målet er å tilegne seg bestemt kunnskap eller bestemte ferdigheter» (Utdanningsdirektoratet 2011:17). Innen hvert av de fire domenene er det seks nivåer. A1 og A2, B1 og B2, C1 og C2, hvor A1 beskriver nybegynnernivå og C2 det mest avanserte nivået. Formålet med å utvikle felles referansenivåer er, og slik det er gjort i Rammeverket, å kunne beskrive de ulike språkferdighetsnivåer som vil være i bruk som standard ved undervisning, prøver og eksamener i alle landene i Europa.

Nivå- og domenebeskrivelsene i Rammeverket samsvarer godt med emnebeskrivelsene på de norskkursene UiO tilbyr internasjonale studenter.

4.3. Læringsmålenes tre nivåer på UiO

Norskopplæringstilbudet ved UiO er nivåbasert, i samsvar med Rammeverket. Ved normal studieprogresjon strekker undervisningen seg over tre semestre (Universitet i Oslo, februar 2015). Som beskrevet over, opererer Rammeverket med seks nivåer (fra A1 til C2) innen fire domener, og er i overensstemmelse med andre europeiske lands språk og nivåbeskrivelser. Det er avsluttende eksamen etter hvert nivå, og alle tre nivåer er ferdighetsemner. Hvert nivå har en spesifisert og detaljert karakterbeskrivelse der studentens prestasjon på muntlig og skriftlig eksamen sees i forhold til de spesifiserte ferdighetskravene.

Studenter som har avlagt eksamen på Trinn 3 i norsk for internasjonale studenter på UiO, skal i teorien befinne seg på et nivå tilsvarende B2 eller C1. Spennvidden skyldes individuell

prestasjon. Hvis studenten får en A på eksamen, vil det tilsvare C1. Får studenten en D på eksamen, tilsvarer dette B2.

Både Trinn 1 og Trinn 2 har 84 timers undervisning hver. Begge trinn gir 15 studiepoeng hver. Intensivkurset tilbyr Trinn 1 og 2 på ett semester. Antall undervisningstimer og studiepoeng på intensivkurset er det samme som på de ordinære kursene hvor hvert nivå strekker seg over ett semester. Trinn 3, det høyeste trinnet, har 112 undervisningstimer, tilsvarende 20 studiepoeng. Dette gir til sammen 50 studiepoeng. Til sammenlikning gir ett fulltidssemester 30 studiepoeng.

Trinn 1 er et begynnertrinn. De fire språkferdighetene: å uttale/snakke, skrive, lytte og lese norsk står i fokus. Emnet gir en innføring i norsk fonetikk og grammatikk, som ordstilling, substantiv-, adjektiv- og verbbøying, tempusbruk, bruk av pronomen og tidsuttrykk. Tema og vokabular dekker blant annet: Å presentere seg, familierelasjoner, boforhold, studiesituasjonen, arbeid, ferie og fritid, severdigheter samt mat og helse.

Uttalen skal være så god at kommunikasjon ikke hindres. De skal kunne lese læreboktekstene, samt tilsvarende tekster med emner fra dagliglivet. De skal kunne skrive om emner som er tatt opp på kurset, og gi uttrykk for egne tanker og meninger, selv om språket er enkelt.

Trinn 2 vektlegger muntlig aktivitet, både når det gjelder å forstå og å snakke. Studentene skal bygge videre på grunnleggende grammatikk og i tillegg få kjennskap til variasjoner i språket, idiomatikk og logiske relasjoner. Temaer og vokabular hentes fra tekster relatert til norsk kultur, aktuelle temaer fra norsk samfunnsliv og fra studiesituasjonen. Etter fullført emne skal studentene kunne forstå enkle, muntlige framstillinger og enkle autentiske tekster om de temaer som er behandlet i undervisningen. De skal være i stand til å samtale om disse temaene, ta språklig initiativ og uttrykke egne meninger i samtaler. Studentenes skal kunne uttrykke seg så godt muntlig og skriftlig at det ikke hindrer kommunikasjon.

Under nivå- og emnebeskrivelse i Trinn 3 står det: "Man legger stor vekt på evnen til å oppfatte ulike muntlige uttrykksmåter. I grammatikk arbeides det blant annet med leddstilling, logiske relasjoner, modalitet, passiv og partisipper. Vi arbeider med ulike tekster innen sakprosa og skjønnlitteratur. En del temaer for dette trinnet hentes fra tekster innen historie, politikk og interkulturelle relasjoner. Det arbeides med abstrakt ordforråd og fagrelatert språk, både muntlig og skriftlig. Studentene skriver en oppgave over godkjent tema».

Studentene skal kunne følge forelesninger på norsk, og forstå andre typer muntlige framstillinger. De skal kunne lese sakprosa og annet autentisk stoff uten særlige vansker. De skal uttrykke seg godt forståelig og selv forstå andre i samtaler og diskusjoner. De må kunne uttrykke seg godt skriftlig i refererende, beskrivende og argumenterende framstillinger og beherske hovedreglene i norsk grammatikk.

Undervisningsmålene etter slutført undervisning på Trinn 3 er skissert i følgende punkter:

- ✓ kunne beherske norsk så godt at de kan begynne på et studium ved norske universiteter eller høyskoler sammen med norske studenter, med norske forelesere og med norsk faglitteratur
 - ✓ kunne følge forelesninger og ta notater, forstå radio- og tv-program og andre typer muntlige framstillinger
 - ✓ kunne delta aktivt og selvstendig i seminarer, samtaler og diskusjoner. Uttrykksmåten må være lett forståelig, og de må selv kunne forstå andre. Uttale, prosodi og talehastighet må ikke hemme deres innlegg
 - ✓ kunne uttrykke seg skriftlig i refererende, beskrivende og argumenterende framstillinger og kjenne hovedreglene for effektiv tekstopbygging
 - ✓ kunne beherske hovedreglene for bøyningsverk, ordstilling og tekstbinding
 - ✓ kunne lese faglitteratur, sakprosa, aviser og annet autentisk stoff uten særlige vansker
 - ✓ kunne vise et godt kjennskap til norsk kultur og samfunnsliv, og de må ha et vokabular som tillater dem å uttrykke selvstendige oppfatninger om aktuelle spørsmål
- (UiO 06.10.2010)

Studenten skal ha oppnådd god innsikt i norsk uttale og det norske grammatiske systemet på morfologisk, syntaktisk og tekstlingvistisk nivå. Det forutsettes med andre ord at studentene skal ha oppnådd et høyt nok nivå i norsk, etter 280 timer med undervisning i norsk språk og kultur, til å kunne følge forelesninger gitt på norsk.

The university language courses offer the students a broad and comprehensive course of study, and its individual parts complement each other. The language courses are designed to be open and user friendly. The final exam in NORINT0130 (level 3) consists of a written and an oral examination in which candidates are tested in written and oral comprehension and language production. In addition to communicative competence, our textbooks provide a comprehensive introduction to Norwegian society and Norwegian institutions to ensure that the students get a

good foundation for following studies in Norway taught in the Norwegian language (UiO 29 May 2013).

4.4. Hvem går på norskundervisning på Universitetet i Oslo

Universitetet i Oslo tilbyr norskundervisning til ulike studentgrupper. Den ene gruppa er studenter som kommer via Erasmus+, som omfatter bachelor- og masterprogram. Studentutvekslingen i Erasmus+ innebærer et studieopphold på fra 3 til 12 måneders varighet i et annet land enn ditt eget. Det forutsettes at studentene skal tilbake til sine hjemuniversiteter. Studier i norsk utgjør ofte en del av graden og gir studiepoeng. Deres øvrige studier har som regel engelsk som undervisningsspråk. Erasmus+ studentene er prioritert ved opptak til norskkursene.

Internasjonale studenter som oppfyller Samordna Opptaks krav om generell studiekompetanse eller realkompetanse for utenlandske søkere, kan få studieplass ved norske læresteder. Andre program eller utvekslingsavtaler enn Erasmus+ skjer via NORAD eller andre bilaterale avtaler. En av disse inkluderer de selvfinansierende bachelorstudentene. Kursene for denne studentgruppa bygger på de samme nivåbeskrivelser og læringsmål, men studentene må selv finansiere kursene. Det stilles i tillegg krav om kunnskap i engelsk og norsk for denne studentgruppa. For dem som ikke er omfattet av Schengen-avtalen, vil avlagt eksamen på Trinn tre i Norsk i kombinasjon med høyere utdanning fra deres hjemland, kunne gi arbeidstillatelse, med mulighet for permanent oppholdstillatelse i Norge. Målsettingen er at denne studentgruppen skal ta et treårig- bachelorprogram, med norsk som undervisningsspråk. Kravet til studentene er at de tar tre semestre norskundervisning på ett år, det vil si på to semestre. Antall studenter som tas opp, er begrenset innen et slags kvotesystem, og opptak gis til ca. 60 studenter pr. år. For at dette studieløpet skal være mulig, gis et intensivkurs der de to første trinnene i norsk undervises på ett semester. UiO tilbyr også samme kurs i norsk til andre voksne personer med permanent eller midlertidig oppholdstillatelse, eller rett til opphold i Norge via Schengen-avtalen, som oppfyller kravet om generell studiekompetanse.

Del 3

5. De internasjonale studentenes ulike utfordringer

Ett av formålene med denne oppgaven er å få større innsikt i og kunnskap om hvordan det går med internasjonale studenter som etter endt norskundervisning fortsetter studiet med norsk som undervisningsspråk. Deres språkferdigheter i norsk regnes som tilstrekkelige. Jeg velger å se på ulike sider ved deres studentliv, både i forhold ved forelesningene, forhold til deres medstudenter og eventuell endring av deres selvfølelse og identitet. Hvilke språklige utfordringer de selv føler at de har i møtet med forelesninger på norsk, blir behandlet i kapittel 9. Hvordan mine samtaledeltakere forstår faste uttrykk, sammensatte ord etc. som brukes på forelesningene, står sentralt i det kapittelet. En utfordring er også bruk av faguttrykk som er sentrale i utdanningen. I samme kapittel ser jeg på hvordan de fortsetter å lære norsk utenfor en klasseromskontekst. I kapittel 10 undersøker jeg hvordan de føler at de språklige utfordringene de møter virker inn på deres forhold til sine medstudenter, og i den generelle deltagelsen i seminargruppene. I dette kapittelet ser jeg på deres følelsesmessige karakteristikk i forhold til det teoretiske rammeverket jeg har lagt til grunn for oppgaven. Det de beskriver fortolkes av meg og utgjør en personlig forståelse, slik all fortolkning nødvendigvis gjør. Min fortolkning og analyse av deres uttalelser ligger til grunn for mitt syn på hvem de blir gjort til, gjennom prosessene beskrevet i kapitlene 9 og 10, og disse prosessene utgjør blant annet kapittel 11. Avslutningsvis i Del 3 ser jeg på det faktum at Norge har spilt en aktiv rolle i Bologna- prosessen og hva som er nedfelt i Bologna-erklæringen. Norge er en del av det felles europeiske utdanningsområdet, og er forpliktet til å følge Bologna- erklæringens intensjoner. Norge har en voksende studentgruppe som har norsk som andrespråk, og i kapittel 12 ser jeg på hva Universitetet i Oslo kan gjøre for denne studentgruppa som er utgangspunktet for denne oppgaven.

Jeg skisserer hva jeg har av materiale, og hvordan jeg har samlet det inn. Først repeterer jeg de konkrete forskningsspørsmålene som er utgangspunktet for oppgaven.

5.1. Problemstillinger

1. Hvordan forholder de seg til forelesninger på norsk?
2. Hvordan lærer de seg mer norsk? Har de noen metoder og strategier for å øke vokabular og idiomatiske uttrykk?

3. I hvor stor grad blir denne studentgruppa inkludert i ulikt studierelatert arbeid med studenter som har norsk som morsmål? Hvordan fungerer seminargruppene og kollokviegruppene for dem?
4. Min fjerde problemstilling er knyttet til språk og identitet, hvordan studiesituasjonen på Universitet i Oslo oppleves for mine samtaledeltakere. Hvem de blir gjort til.

5.2. Valg og presentasjon av samtaledeltakere

Jeg har 4 samtaledeltakere som alle har blitt anonymisert. Dette kommer jeg tilbake under 5.3. De har forskjellige oppholdstid i Norge. Tabell 1 viser samtaledeltakernes oppholdstid i Norge ved intervjustart.

Tabell 1. Opphold i Norge ved intervjustart.

Navn	Opphold i Norge ved intervjustart
Carlos	1 år og 3 måneder
Emy	1 år og 3 måneder
Rosita	6 år
Paulina	8 år

Språket fungerer som inngangsport til livet som student på sosialt og faglig plan. Hvordan virker deres språknivå på dem og deres opplevelse av seg selv? Hvordan vil de lykkes med å etablere og oppleve sin egen stemme, i betydningen å framstå som voksne mennesker med livserfaring og meninger, med refleksjoner rundt studiene de er en del av?

Jeg undersøker blant annet hvordan de føler at deres språklige ferdigheter i norsk påvirker deres følelse av kontroll og muligheter som studenter for påvirkning i sosiale og faglige relasjoner. Hvilke utslag har dette for dem i konstruksjon eller rekonstruksjon av identitet, sett i forhold til hvem de følte seg som før de kom til Norge. Siden jeg ønsket å se utviklingen over litt tid, ville jeg ha så vel førstesemesters samtaledeltakere som noen som befant seg nærmere starten på sine bacheloroppgaver, altså i 5 eller 6 semester.

Morsmålsbakgrunn, kjønn eller alder var ikke viktige kriterier for meg. Jeg ville belyse identitetsproblematikk, både i studiesituasjonen og i selve språkinnlæringen. Det var derfor

nødvendig å velge samtaledeltakere som var villige til å være personlige og ærlige, også innenfor områder som ofte defineres som private, det vil si innen de følelsesmessige områdene. Jeg har bodd i et spansktalende land i flere år, og kjent de mentale utfordringene det kan medføre å ikke bli forstått, bli misforstått, mangle de ord og begreper som skal til for å uttrykke presist hva jeg mener som voksen.

5.3 Framgangsmåte

En fordel er at jeg arbeider på det instituttet som har ansvar for norskundervisning til den aktuelle studentgruppa. Jeg kontaktet en spanskspråklig student jeg kjente fra tidligere. Vi hadde allerede etablert en god kontakt gjennom en gruppe hvor vi arbeidet med grammatisk utveksling av våre to morsmål, slik var balansen oss imellom allerede etablert. En annen spanskspråklig student jeg hadde hatt for få semestre siden ble samtaledeltaker nummer to. Samtaledeltaker nummer tre møtte jeg på Blindern gjennom en kollega. Også der var kontakten etablert tidligere. Samtaledeltaker nummer fire ble jeg kjent med gjennom samtaledeltaker nummer en. Dette er den samtaledeltakeren jeg har snakket minst med, og heller ikke hatt dybdesamtaler med, noe jeg har hatt med de øvrige.

Tidlig i intervjusituasjonen søkte studiekonsulentene ved Institutt for lingvistiske og nordiske studier (ILN), Norsk samfunnsfaglige datatjeneste, NSD, om godkjenning for meg til å bruke personer/ samtaledeltakere der det blir gjort opptak av tale, og hvor det, på en direkte eller indirekte måte, kunne komme personidentifiserende opplysninger. Lydopptaksmateriale vil aldri være anonymt, og referanser til deres hjemland blir av NSD definert som sensitiv opplysning om blant annet etnisk bakgrunn. De etiske retningslinjene krever anonymisering av samtaledeltakerne. Tre av samtaledeltakerne mine kommer fra Latin- Amerika og en kommer fra Asia. Jeg har anonymisert dem ved å gi dem andre navn. Når de refererer til eget land, har jeg skrevet «land» i parentes. Det samme gjelder når de snakker om sin verdensdel, om sine institutt eller om studiene sine. To av dem har jeg intervjuet sammen, to ganger. Den ene av de to har jeg også intervjuet flere ganger alene, mens den andre ikke har blitt intervjuet på tomannshånd.

Jeg har hatt ulikt timeantall og ulikt antall intervjuer med samtaledeltakerne. Dette kommer jeg tilbake til senere i dette kapittelet. Tabell 2 under gir en oversikt over antall intervjuer, hvilke språk som ble brukt under intervjuet og antall timer jeg har hatt med mine samtaledeltakere.

Tabell 2. Antall intervjuer og språk under intervju

Navn	Antall intervjuer	Språk under intervjuene	Antall timer intervju
Emy og Carlos	2	Norsk	4 timer 15 minutter
Carlos	6	Norsk og spansk	6 timer 55 minutter
Rosita	1	Norsk og spansk	2 timer 15 minutter
Paulina	3	Norsk	2 timer og 30 minutter
	Totalt 12		Totalt 16 timer

Forskjell i tidsbruk slik det framgår av tabell 2 skyldes at noen av dem har fortalt historier om sine liv, både fra barndom og voksen alder, der andre familiemedlemmer og venner også er del av historiene. Andre har kommet raskt fram til det spesifikke jeg var ute etter å høre noe om, uten at historiene fra deres liv nødvendigvis har vært mindre interessante.

Tabell 3. Antall intervjuer knyttet til hvilket semester de var i da vi hadde våre samtaleintervjuer.

Navn	Antall intervjuer	Intervjutidspunktet i semesteret	
Emy og Carlos	2	1 i september, 1 i oktober	1 semester
Carlos	5	4 ganger i august, 1 gang i desember	1 semester
Carlos	1	januar	2 semester
Rosita	1	januar	6 semester
Paulina	3	2 i august, 1 i oktober	3 semester
	Totalt 12 ganger		

For lettere å høre hvilke språklige utfordringer samtaledeltakerne følte at de hadde på forelesninger, ble jeg også med på forelesningen. På denne måten kunne jeg selv gjøre notater. Dette gjorde at vi i etter forelesningene kunne samtale om innholdet i forelesningene og om vi hadde hørt og tolket det foreleserne sa på samme måte. Jeg noterte også ord og uttrykk, og i hvor stor grad faguttrykk og fagtermer ble brukt, og om disse ble forklart. Carlos og Emy var i sitt første semester og tatt i betraktning at alle de andre studentene på

forelesningene også var i sitt første semester og var så vidt jeg kunne se, relativt unge, ville det ikke vært unaturlig om foreleserne hadde forklart for eksempel noen fagtermer. I Norge har vi mange varieteter av norsk, og jeg ønsket å høre om dette var tilfelle hos foreleserne. Tabell 3 viser hvor mange forelesninger jeg var med på og hvilket semester i studieløpet samtaledeltakerne var. Jeg har skrevet måneder for å vise hvor i semesteret de var da jeg var tilstede. Carlos er oppført under to kolonner fordi jeg var med han alene 2 ganger og med Carlos og Emy 3 ganger.

Tabell 4. Antall forelesninger og tidspunkter

navn	Antall forelesninger	Hvilket semester i studieløpet	Måned i semesteret
Carlos	2	1 semester	august
Carlos og Emy	3	1 semester	September og oktober
Rosita	0		
Paulina	3	3 semester	August og oktober
	Totalt 8		

6. Metode

6.1. intervju som metodisk tilnærming

I denne oppgaven ønsker jeg først og fremst å undersøke hvordan internasjonale studenter konstruerer nye identiteter i møtet med nye studier på et andrespråk, hvordan de forholder seg til sine medstudenter, og hvilke refleksjoner de gjør seg rundt denne prosessen. Jeg har valgt få samtaledeltakere, utfra et ønske om å få tilgang til deres tanker og følelser rundt tematikken. Mitt materiale er 16 timer intervjuer i samtaleform med fire studenter, gjort med lydopptaker, og siden transkribert. Dette kommer jeg tilbake til etter drøfting/ belysing av metode. Kvalitative metoder bygger på teorien om fortolkning, og er velegnet til analyse av samtaler, intervju og observasjoner. Målet med det kvalitative forskningsintervjuet er « å få fram betydningen av folks erfaringer og avdekke deres opplevelse av verden» (Kvale og Brinkmann 2009:21). Sosiolingvistik har en nær tilknytning til ulike samfunnsvitenskaper, blant andre sosialpsykologi, etnografi og sosiologi (Hanne Gram Simonsen, Store Norske Leksikon, Kunnskapsforlaget, nettutgaven 6.4.15) En av de kvalitative metodiske

tilnærmingene til dette forskningsfeltet er diskursanalyse, en flerfaglig forskningstradisjon. Diskursanalysen viser seg egnet som metode for analyse innen den delen av språkvitenskapen som fokuserer på forholdet mellom språk og samfunn, det vil si studiet av språket som sosialt fenomen. Diskursanalysens datamateriale, eller empiriske grunnlag, kan være tekster eller ytringer. En språklig enhet uttrykt i en gitt kontekst, kan kalles en diskurs (Kvale og Brinkmann 2009). Målet med diskursanalysen er å analysere det språklige innholdet i en diskurs, dette gjøres ved å analysere det lingvistiske innholdet i en tekst. Tekst må her forstås som et vidt begrep; alt kan forstås som tekst; prosesser i et samfunn kan, i tråd med dette, forstås som tekst. Diskursanalyse faller inn under det sosialkonstruktivistiske forskningsparadigmet, og kommer derfor inn under definisjonen til Mæhlum (2008), hvor hun ser på språk og kultur som variable og foranderlige størrelser. Dette er i god overensstemmelse med De Fina (2010) som sier:

«language and discourse are central to the construction and negotiation of identities. The closeness of this connection has often been recognized in the past, but it is only in the relatively recent times that identity has become a well- accepted and independent field of inquiry in discourse analysis as well as in many other disciplines in social sciences» (De Fina 2010:1)

Denne oppgaven, med språk og identitet i fokus, faller således inn under ulike forskningsfelt, psykologi og lingvistik. Kvalitative forskningsmetoder kan brukes til å gi innsikt i, og foreta systematisering av, menneskelige uttrykk som språklige ytringer i skrift eller tale. «... den kvalitative orienteringen innebærer at oppmerksomheten rettes mot kulturelle, dagligdagse og situerte aspekter ved menneskelig tenkning, læring, viten, handling og vår måte å forstå oss selv som personer på» (Kvale og Brinkmann 2009:31). Mitt hovedformål med å analysere muntlige samtaler har vært å bedre forståelsen av språkets rolle i de identitetsforhandlinger som synliggjøres i samtalen, der språket kan avdekke, og vise, aspekter ved folks opplevde liv. I innsamling og bearbeiding av egnet materiale og analyse av muntlig språk, vil det avdekkes flere metodiske utfordringer. Kvale og Brinkman (2009) skriver at språket både er intervjuets medium og intervjuprosessens verktøy, og selve produktet, altså intervjuet,

«er språklig i form av muntlige utsagn og transkriberte tekster, som skal analyseres. Overgangen fra én språklig form til en annen, for eksempel fra talespråk til skriftspråk, er ikke bare et teknisk spørsmål om transkripsjon, men reiser spørsmål om talespråkets og

skriftspråkets forskjellige egenskaper. Kunnskap konstitueres gjennom språklig samspill, og deltakernes diskurser og deres virkninger er interessante i seg selv» (Kvale og Brinkmann 2009: 73-74).

Den muntlige samtalen skal transkriberes, og bli til en skriftlig tekst. Det er mange forskjellige måter å transkribere en samtale eller tekst på. Dette kommer jeg tilbake til under kapitlet om transkribering. Et av forskningsintervjuets dilemmaer er at det ikke er en utveksling av synspunkter mellom to eller flere personer rundt et tema som opptar dem alle. I en slik samtale er deltakernes interaksjon og den generelle, felles kunnskapsproduksjon det dominerende. I intervjuet forholder det seg annerledes. Her definerer og avgrenser intervjueren tema. På den måten får noen temaer eller deler av et tema større verdi enn andre temaer og/eller deler, slik at det er intervjueren som kontrollerer situasjonen. Det vil allikevel finne sted en utjevning mellom rollene, selv om rollene og posisjonen i utgangspunktet er ujevnt fordelt. Utjevningen skjer mellom den som sitter med kunnskapen, og den som ønsker innsikt i denne kunnskapen. På denne måten oppstår det en jevnbyrdighet i situasjonen. Dynamikken i samtalen, selve relasjonen og den nye kunnskapen som blir produsert mellom deltakerne, skaper også en form for likeverd i et felleskap. Jeg har valgt å kalle «mine informanter» for samtaledeltagere i tråd med sosiolingvistisk tradisjon.

6.2. Intervju- noen problematiseringer

Selve opptaks-situasjonen har et potensiale for å påvirke hva som blir sagt, hvordan det blir sagt og at noe eventuelt ikke blir sagt. Ulike kulturer og forventninger kan sette sitt preg på hvordan intervjuer og samtaledeltaker forholder seg til hverandre i intervjusituasjonen. At noe ikke blir sagt, kan for eksempel ha sin årsak i intervjuerens kunnskapsnivå eller sensitivitet overfor intervjutema (Kvale og Brinkmann 2009). Enkelte temaer kan være av følsom karakter, dette kan prege spørsmål og svar. Respekten for den andres følelser; at man for eksempel ikke vil støte den andre, eller at samtaledeltakeren ikke synes spørsmålet er relevant, at spørsmålet er dumt, oppfatter det som for personlig, kan trigge noe som var uventet osv., og vil likeledes kunne prege situasjonen. Det kan også være språklig ubalanse i intervjusituasjonen, som vil kunne påvirke balansen mellom samtaledeltakerne. Dersom opptaket av samtalen var blitt gjort på et senere tidspunkt, kunne det ha kommet fram annen informasjon, eller samtalen ville rett og slett hatt en annen karakter. Dette minner oss på språkets diskursive natur. Hva som er i fokus, hva som blir skjøvet ut av samtalen eller tonet ned, vil være i en kontinuerlig forandring. Slik er samtalsens natur (Svennevig 2005). Disse

momentene kan gjenkjennes i samtale mellom venner, og utfordrende følelsesmessige aspekter vil kunne oppleves som relativt vanlig og kanskje også helt nødvendig. Samtaler mellom venner vil normalt være preget av blant annet følelsesmessig nærhet, mens det er følelsesmessig distanse som preger relasjoner av mer formell karakter.

Et annet trekk ved kommunikasjon er overlapping; hvor hver «ny ytring blir tolket i lys av de forgående» (Svennevig 2005:84). På den måten vil en ny replikk utgjøre en respons på den forrige, «og dermed bli forstått som en reaksjon på den. Dette gjør at vi kan bygge på forrige replikk i utformingen av vår egen replikk» (Svennevig 2005:85). I en vanlig samtale mellom venner gir vi respons, og vi tar initiativ, selv om samtalen i seg selv kan være ujevn. På denne måten utvikler samtalen seg. «(...) meninger er ikke statisk, gitt en gang for alle, men er et resultat av en forhandlingsprosess og dermed foranderlig underveis i samtalen» (Svennevig 2005:86). I noen grad er samtalen i en intervjusituasjon konstruert etter samme mønster som samtalen mellom venner. Men går samtalen i en retning som ligger utenfor det intervjueren er interessert i, kan det avstedkomme en endring av samtalsens tema. Dette mandatet ligger implisitt i rollefordelingen mellom samtalepartnerne. «I intervjuer er det for eksempel en gjennomført skjevhet i fordelingen av initiativer og responser i og med at det er intervjueren som stiller spørsmål og dermed styrer emneutviklingen (Svennevig 2005:131). På den annen side er all samtale, også intervjuet, skapt i kontekst av personer i interaksjon, og informasjonen trenger ikke av den grunn å ha en mindre verdi, eller være villedende. Det er nyttig å være seg bevisst de ulike kontekstuelle faktorene. Alt materiale som blir analysert, er uttrykk for personlig prioritering og én måte å se en ytring på. Andre ville kanskje ha vektlagt andre synspunkter, eller sett informasjon som noen andre igjen kan ha oversett.

Før jeg sier noe om ulike spørsmål som meldte seg i transkriberingsfasen, vil jeg si noe om hvordan intervjuene ble gjennomført.

6.3. Gjennomføring av intervjuene

(se tabeller 1, 2, 3, og 4 i dette kapittelet)

Intervjuene har blitt gjort på seminarrom på Blindern og på mitt kontor. Jeg har på forhånd, i enkeltintervjuene, informert om hva jeg ønsket å snakke om. Intervjuene kan defineres som halvstrukturerte, på den ene side har jeg hatt klart for meg hva jeg ville vite, på den annen side har jeg ikke avbrutt samtaledeltakerne hvis de snakket om temaer som opptok dem. Jeg har

noen ganger gått litt tilbake til noe de har sagt tidligere og bedt dem utdype synspunktet eller den følelsen litt mer. Flere ganger har de ikke svart på spørsmålet mitt, men heller snakket om noe som lot til å oppta dem mer. Alle samtaledeltakerne hadde behov for å snakke om personlige tema, slik som religion, forhold til familien osv. Flere fortalte episoder fra da de barn. Dette er samtaler jeg ikke har avbrutt, selv om det i noen grad falt utenfor selve temavalget mitt. Dette endret seg noe underveis, fordi de fortalte om seg selv da de bodde i sine hjemland vakte min interesse fordi det pekte på identitet; hvordan de opplevde seg selv tidligere, i kontrast til deres opplevelse av seg selv nå.

I starten ville jeg gjerne vite hva de hadde fått med seg på de forelesningene der også jeg deltok, og om vi hadde fått med oss det samme. Det var kanskje ikke så riktig gjort. Når de spurte meg om ords betydning eller innholdet i ulike presenterte teorier, viste det seg flere ganger at de var usikre på innholdet, mens jeg ikke var det. På den måten gled jeg inn i lærerrollen, og var redd de skulle føle seg dumme fordi det var noe de ikke hadde forstått. Forelesningene er del av pensum, det er således nødvendig at de forstår dem. Siden alle samtaledeltakerne hadde oppfylt alle krav til opptak på sine studier med norsk som undervisningsspråk, forventet de selv også at de skulle og burde forstå dem. Det var også vanskelig å vite hvor mye de hadde fått med seg, eller om de bare ville sjekke at det de hadde fått med seg stemte overens med det jeg fikk med meg fra forelesningene, om de eventuelt følte at deres norske faglige vokabular ikke var tilstrekkelig til å kunne si det de ønsket. I intervjuene ble det referert mye til faget og instituttet. I og med at det er så få internasjonale studenter kunne det være lett å spore hvilke studenter det er snakk om. Av hensyn til NSDs anonymiseringskrav, dreide jeg fokus i retning av hva de syntes var vanskelig. Dette vil også være av mer generell interesse, ikke minst for oss som arbeider med opplæring i norsk for denne gruppa internasjonale studenter. Da jeg intervjuet to av dem sammen, la jeg merke til at de ble mindre personlige og åpne. Jeg nøyde meg derfor med de to gangene jeg samtalte med mer enn én av gangen.

Carlos er den samtaledeltakeren jeg har hatt mest med å gjøre. Jeg har intervjuet han ved semesterstart, gjennom første sementer og ved starten til hans andre semester. Jeg har i tillegg vært med ham på to forelesninger, og intervjuet han i etterkant med tilknytning til tema som ble tatt opp på forelesningene. Han har også to ganger vært en av samtaledeltakerne med Emy. Det er kun disse to gangene jeg har truffet Emy. Rosita har jeg pratet med flere ganger,

på Fredrikke og andre steder, over mat eller kaffe. Da jeg spurte om jeg kunne lydfeste en samtale om hennes erfaringer som internasjonal student, svarte hun umiddelbart ja. Muligens var hun mer forberedt enn de øvrige, slik at samtalen med henne ble mer komprimert, og mer fokusert på temaene. Dette er årsaken til at jeg bare har intervjuet henne én gang. Paulina har jeg også truffet mer uformelt gjennom perioden med samtaleintervju. Vanligvis har de spansktalende studentene og jeg snakket spansk når vi har møttes over en kaffe. Intervjusituasjonen ble annerledes. Vi snakket norsk fra opptakeren var i gang. Dette medførte muligens at samtalen i starten ble oppfattet som mer formell, og kunne muligens, i kombinasjon med at samtalen ble tatt opp, påvirke hvordan de snakket. På den annen side er all tale kontekstavhengig. En fordel med å kjenne samtaledeltakerne, er at det kan være lettere å oppnå mer uformell og spontan tale, i og med at stemningen oss imellom var såpass avslappet. Det ble større plass for digresjoner, og disse utgjør også en viktig del av materialet mitt. Individuelle perspektiver og personlige opplevelser har fått større plass. Siden jeg var klar over at de behersket spansk bedre enn norsk, gjorde jeg deler av intervju med to av samtaledeltakerne på spansk.

En fordel med få samtaledeltakere er at man lettere kommer innom flere temaer. En fordel med flere samtaledeltakere, er at de i større grad kan utdype det de har felles, det hver og en kjenner som problematisk med å ha undervisningsspråket, norsk, som andrespråk i studieløpet. De kan i større grad utdype og supplere hverandre. Ulempen er, som nevnt, at de kan bli mindre personlige.

7. Teoretiske implikasjoner i bakgrunnen for intervjuarbeidet

I arbeidet med oppgaven har jeg, med utgangspunkt i den konstruktivistiske forståelsen av identitet, konsentrert arbeidet om «den tredje tilnærmingen av identitet». Den hevder at den essensialistiske og den konstruktivistiske forståelsen av identitet kan knyttes til hverandre i en utfyllende og gjensidig avhengighet (Mæhlum 2008).

Et av mine grunntemaer i oppgaven er hvordan de internasjonale studentenes identitet forhandles og endres i møte med et annet språk, en annen kultur. Identitet formes i sosial interaksjon. Gjennom de mulige misforståelser og problemer en ikke fullgod beherskelse av andrespråket, i dette tilfelle norsk, medfører, legger en grobunn for stereotypisk tenking som innvirker på identitetsforhandlingene. Med utgangspunkt i dette har jeg, både i utarbeidingen

av mine enkle og konkrete forskerspørsmål, og i intervjuarbeidet og bearbeidingen av intervjuene, valgt å fokusere på følgende teoretiske aspekter: *identitet* og *selv* med utgangspunkt i Van Liers (2004) tilnærming til begrepene *posisjonering*, *stemme* og *stereotypier*. Jeg skal under gjøre nærmere rede for dem.

7.1. Identitet

Forskjellige teoretikere forholder seg ulikt til selve begrepet *identitet*, og har derfor forskjellige tilnærminger. Burr (2003) hevder at måten mennesker oppfatter og kategoriserer verden på er kulturspesifikk. Ved at verden konstrueres gjennom sosiale handlinger opprettholdes også sosiale mønstre. Men over en lengre tidsperiode endres disse, fordi menneskenes sosiale virkelighet endres og mønstrene endres i takt med dette. Mæhlum (2008) hevder at endringene får helt konkrete og sosiale konsekvenser for konstruksjonen av verden. Endringer i et samfunn kan være av økonomisk karakter. Dette kan igjen endre et tankesett om verdier og kjønnsroller, utdanning, migrasjon og samfunnets syn på minoritetsgrupper og minoritetsspråk. Dette vil igjen virke inn på de samfunnsmessige strukturene, og på de sosiale relasjonene innad i et samfunn. Endringer på makro nivå vil få konsekvenser på mikronivå, og vil prege identitetskonstruksjoner som en følge av ytre og indre prosesser.

De Fina (2006) skriver at konstruksjon av identitet er en prosess og kan beskrives på denne måten:

«takes place in concrete and specific interactional process, yields constellations of identity instead of individual, monolithic construct, and does not simply emanate from the individual, but result from processes of negotiation, end contextualization, and entails “discursive work” (De Fina m. fl. 2006:2)

Identitet kan også ses på som det man viser av seg selv. Fordi vi alle har ulike roller, vil bildene av den man framstår som, variere. Det kan betegnes som en iscenesettelse av seg selv. De indre prosessene og refleksjonene derimot, trer ikke klart fram før de har påvirket det ytre bilde av den man er, den andre tror man er, eller den vi ønsker at andre skal tro at man/vi er. Det er et skille mellom hvordan vi er og hvordan vi framstiller oss, altså mellom det indre og det ytre (Kramsch 2009). Selv om alt henger sammen, er det likevel mulig og på den måten skille mellom det indre og det ytre, mellom rolle, identitet og selv. Jeg skisserer nå en forståelse som fungerer som det bakteppet jeg knytter samtaledeltakernes uttalelser opp mot.

En rolle kan være av profesjonell karakter, representert og presentert gjennom et yrke, og man går inn i rollen og prøver å oppfylle de forventninger andre kan ha fylt rollen med. Eller man kan i en situasjon bli tildelt en rolle man kanskje ikke ønsker og heller ikke identifiserer seg med. For eksempel å være en som alltid må si i fra på vegne av seg selv og andre, alltid være den som er morsom i selskapslivet osv. Til roller ligger det et sett av forventninger, enten rollene er valgt eller ikke. Roller kan også være personlige, men ikke nødvendigvis private. Innen de ulike roller kan man innfri forventningene på mer eller mindre vellykkede måter. Reaksjoner fra omverdenen kan bli uttrykt eksplisitt, eller oppleves som vage fornemmelser. Reaksjoner på ikke-innfridde forventninger kan oppleves overraskende. Det er ikke alltid samsvar mellom en persons opplevelse av innfridde eller ikke-innfridde forventninger, og omverdenens reaksjon. Gode eller ikke gode følelser i slike situasjoner går inn i et opplevelsesplan. De vonde opplevelsene trenger bearbeidelse og går inn i selvet, de blir del av en prosess av privat karakter. Resultatet av prosessen går videre til identiteten, et mer bevisst nivå. Her blir ulik informasjon vurdert, og manifesterer seg som et uttrykk.

Språket knyttes opp til alle tre nivåene, *roller, selv og identitet*. Vi organiserer verden gjennom og med språk, vi får respons fra andre som bekrefter eller avkrefter uttrykte meninger som avspeiler verdi, altså hva slags type menneske vi er. De indre områdene er del av identiteten/personligheten og kan deles inn i ulike kategorier, som forskjellige aspekter av *selvet*. De indre prosessene, det som foregår inne i en person, vil komme til uttrykk i identiteten, det som personen viser. Dette kan knyttes opp mot rolle. Men prosessene skjer på et indre plan, som igjen består av mange lag knyttet til hverandre, og her finner de følelsesmessige reaksjoner sted, det være seg påkjenninger, gleder, vurderinger av egen verdi osv. *Selvet* er altså knyttet opp mot følelser. Identitet og roller er mer bevisste, og man kan i større grad kontrollere dem. Man kan for eksempel velge å innta en rolle som lærer. Denne rollen er ikke personlig eller privat. Den kan være unik, og man kan være personlig. Men man behøver ikke å være privat, man kan være profesjonell (Jamfør Svennevig 2005).

Følelser bearbeides i selvet og manifesterer seg som et uttrykk i og gjennom identiteten. Jeg kommer nærmere inn på dette i kapittel 11.

7.2. Selvet

Van Lier ser "selvet" som sosial konstruksjon, en selvstendig enhet, nært forbundet med identiteten, «closely related notion of identity» (Van Lier 2004: 124). Et semiotisk og

økologisk perspektiv viser til at selvet er sosialt og dialogisk konstruert. Hos van Lier innebærer dette at selvet ikke er statisk, det skapes og utvikles gjennom samhandling og aktiv deltagelse i et sosialt liv. På denne måten vil selvet og dets utvikling være nært forbundet med språket. Han viser til Neissers (1988) fem essensielle aspekter av ”selvets” inndeling.

7.2.1. Det økologiske selvet.

Det første av de fem er «et økologisk selv» og omfatter selvet i aktivitet i det fysiske miljøet, en måte å erfare verden gjennom et variert mentalt mangfold (van Lier 2004:116). Kramsch (2009) supplerer beskrivelsen av det økologiske selvet med en økologisk orientert psykologisk teori. Den beskriver hvordan andrespråksinnlærere forstår seg selv, at selvet relateres til bevisste måter å erverve kunnskap på. Kunnskapen blir tydelig og bevisst gjennom direkte informasjon fra egen sanseerfaring og opplevelse, samt hukommelse og fantasi. Dette er elementer som personen identifiserer seg med. Prosessen rommer både den handlende og den psykologiske erkjennelsen av at selvet/ identiteten forandres gjennom at omgivelsene endres. Selvet er ikke avgrenset til bare kropp eller bevissthet, det omfatter et større hele, relatert til andre mennesker og omgivelsene.

Det er innlærerens ”selv” som blir klar over så vel sine fysiske begrensninger i kroppen, som nye muligheter som åpnes i møte med det nye språket. Det økologiske selvet utvikler en stadig større bevissthet i forhold til seg selv, og dermed også til andre, gjennom erfaring med innlærers respons på seg selv og andre. Kramsch (2009) ser ”selvet” som en psykologisk enhet ethvert menneske får ved fødselen, men som må oppdages, respekteres og vedlikeholdes. Utviklingen og bevisstheten rundt selve prosessene skjer i og gjennom relasjon til andre mennesker og utgjør et av grunnlagene for økt selvbevissthet (Kramsch 2009).

7.2.2. Det mellom-menneskelige selvet.

Det andre aspektet van Lier viser til, er det *mellom- menneskelig selvet*. Dette omfatter, i likhet med det økologiske, selvet i det fysiske miljøet, men den spesifikke følelsesmessige forståelsen er mer vektlagt. Kramsch (2009) spesifiserer kategorien ytterligere, ved å understreke den betydning respons fra en annen person i en interaksjon har, gjennom denne responsen utvikles selvets intersubjektivitet (Kramsch 2009). Intersubjektivitet kan her forstås som en felles enighet eller forståelse mellom to eller flere samtaledeltakere. Også her står forhandling av mening sentralt, og språk er en viktig faktor i forhandlingssituasjonen. Et

grunnleggende trekk ved intersubjektivitet er gjensidig omsorg og empati, den danner basis og videreutvikler sosialiseringen til det nye språket og kulturen. Ansvarligheten for *den andre* utgjør selve grunnlaget for intersubjektiviteten, den er den vesentligste og mest fundamentale strukturen i vår intersubjektivitet. På samme måte som en selv erfarer den andre som et subjekt, ser man også seg selv sett fra den andre, som et subjekt, og konstituerer og bekrefter en selv som et eksisterende subjekt.

7.2.3. Det utvidede selvet.

Det tredje aspektet van Lier viser til, er et utvidet og utstrakt *selv*, assosiert til våre personlige minner og forventninger. Også her legger Kramsch (2009) til sine refleksjoner og utdyper dem ved å skrive at hukommelsen, som hører til under dette aspektet, er episodisk.

Representasjon av handling kobles sammen med tidligere erfaring og minner. I kombinasjon med ny informasjonen, dannes grunnlaget for omkoding eller utvidelse av selvet. Dette kan også kobles sammen med muligheten for rekonstruksjon av identitetsbegrepet.

7.2.4. Det private selvet – det refleksive selvet

Det *private selvet* er det fjerde av Neissers fem aspekter som van Lier viser til. Van Lier (2004) beskriver det som erkjennelse av egen erfaring, befestet som en følelse. Det bekrefter at subjektet er et adskilt og unikt vesen, separert fra andre. Her inngår også selvrepresentasjon og posisjonering (Van Lier 2004). Kramsch (2009) beskriver dette aspektet som *det refleksive selvet*. Et bevisst selv, hvor erfaringen er knyttet til den ytre verden, kunnskapen relateres til å forstå andre mennesker. Dette aspektet knytter også individets opplevelse av seg selv til verden utenfor (Kramsch 2009).

7.2.5. Det konseptuelle selvet- det begrepsmessige selvet

Det siste aspektet kalles hos van Lier ”det konseptuelle ”selv” (Van Lier 2004) eller ”det begrepsmessige selvet”. Her brukes kategorier, konsepter samt symbolske systemer for å gi mening til, og danne seg en mening om virkeligheten. Måten vi forholder oss til andre mennesker i den sosiale verden, er ikke bare et resultat av våre egne persepsjoner, minner og projeksjoner. Den er i tillegg knyttet til våre egne teorier om sosiale roller, til hvordan vi forholder oss til andre. Hva vi tenker om oss selv og hvordan vi forholder oss til oss selv, kommer også inn her. Det er dette selvet som assosieres mest med de sosiale identitetene en person innehar. Disse aspektene relatert til språkinnlæringen og konstruksjon av identitet, viser oss språkinnlærerens utfordringer i møtet med det nye språket, i en ny kultur med nye sosiale koder, kanskje spesielt i møtet med det utvidete *jeget* eller *selvet*. Det å være i en

situasjon hvor man ikke forstår hva som blir sagt, misforståelser som oppstår, å ikke kunne formidle det man tenker og mener på en adekvat måte påvirker opplevelsen av sosiale barrierer på grunn av manglende språkbeherskelse. Disse faktorene påvirker individets opplevelse av seg selv, altså dets identitet, og virker igjen inn på rekonstruksjonen av identitet.

7.2.6. De fem aspektene og stemme.

Van Lier knytter disse aspektene av *selvet* til språklæringen, og betrakter det begrepsmessige *selvet* som en vedvarende konstruksjon som påvirker det han kaller *stemme*. Stemmen er en projeksjon av alle våre sosiale identiteter (van Lier 2004). Van Lier argumenterer for at en språkinnlærer kan ta i bruk sin egen stemme først når personen har en bevissthet om språket og læringsprosessen, føler medbestemmelse i bruken av språket og tilegnelsesprosessen, opplever autentisitet og å være tilstede i seg selv, i situasjonen, i selve språkhandlingen. Disse vilkårene, eller betingelsene, kommer i tillegg til de fem aspektene som er nevnt over, hvor alle de fem komponentene, i varierende grad, bidrar til det han betegner stemme. Hvilke av de fem komponentene som er mest dominerende er situasjonsavhengig, og igjen knyttet opp til rolle. Stemme, hos Van Lier, er å betrakte som et uttrykk for identitet, og som noe langt mer enn bare lyd. Når vi snakker, og spesielt i en språkinnlæringssituasjon, overtar vi omgivelsenes språklige form og formuleringer og kopierer uttrykket. Dette innebærer at vi overtar mer enn selve ordene og de konkrete formene og konstruksjonen av setningene, vi kopierer også måten det sies på. Vi kopierer og inkorporerer de kulturelle uttrykkene til å bli våre egne, til å bli en del av oss selv, en slags språklig adopsjon. Dette forutsetter at den andre personens uttrykk gjennom stemme og væremåte, gir resonans og respons i overensstemmelse med våre egne verdier. Vi får også på denne måten innblikk i en kulturs myter og idéverden, og igjen generer dette kapital som Bourdieu minner oss om viktigheten av. Vi kan identifisere oss med ulike grupper, ulike kulturer og ulike språk (Kramsch 2009).

7.3. Posisjonering og roller

Definisjon av identitet i Store Norske Leksikon refererer til «posisjonering i relasjon til gruppefenomener som sosial, kulturell eller etnisk identitet» (Store Norske Leksikon, nettutgaven 10.4.2015). Det kan være nyttig å bruke begrepet *posisjonering* for å vise hvordan identitet forhandles fram i sosial samhandling. I samtalen ønsker personene å etablere en bestemt oppfatning av egne egenskaper hos den andre. Gjennom samtaledeltakernes relasjon i samtalen konstrueres identitet, personene posisjonerer seg. En person innehar et naturlig

knippe av ulike roller. Golden (2014) skriver at språkbruk og ordvalg påvirkes av hvilken rolle vi innehar i en situasjon, og språkbrukerens hensikt med ytringen. «Dette valget av uttrykksmuligheter kalles en språkbrukers språklige register. Valget påvirkes av ulike faktorer i kommunikasjonssituasjonen, slik som emne, situasjon, medium, deltagere, hensikt og ønske om variasjon» (Golden 2014:123). Til de ulike sett av roller er det også festet ulike identiteter, eller ulike måter å konstruere identitet på i samtaler (Baynham/De Fina 2005).

Begrepet *posisjonering* er forankret i en sosialkonstruktivistisk oppfatning av identitet og identitetskonstruksjon. Selve posisjoneringsteorien hevder Baynham og De Fina (2005) at kan forstås ut fra ulike måter å konstruere identitet i samtale, i forholdet mellom det som sies, de ulike aktørene det fortelles om og fortelleren. De skriver videre at en samtale alltid vil involvere grader av posisjonering. Ordvalget er heller ikke nøytralt, noe også Golden (2014) hevder. Et eksempel på ovenstående er mine egne intervjuer med de internasjonale studentene. Gjennom det som fortelles, kan de velge å framstille seg selv på ulike måter, trekke fram ulike situasjoner, gjengi hva de andre har sagt og trekke fram sin egen reaksjon i ulike situasjoner. De kan framheve sin egen posisjon gjennom å markere nærhet eller distanse til dem de forteller om. De posisjonerer seg som personer som innehar verdier i forhold til, i dette tilfellet, meg som intervjuer og samtalepartner. I denne sosiale konteksten blir ulike identiteter forhandlet fram. Posisjonering er et sentralt begrep også hos Davies og Harré (1990). De skriver at selve posisjoneringen er en prosess hvor personen ikke bare blir tildelt en posisjon, det er også snakk om et valg. De peker på at posisjonplassering handler om hierarkiske samfunnsmessige strukturer. Davies og Harré bruker begrepet *refleksiv posisjonering* der de mener personene har mulighet til selv å velge mellom diskursene, i motsetning til *interaktiv posisjonering*, der personenes posisjon defineres av andre. Gjennom måten personene, for eksempel de internasjonale studentene, legger fram de ulike temaene i diskursen, skjer posisjoneringen. Ytringene representerer kulturelle oppfatninger og har en sosial virkning på de øvrige deltakerne i diskursen. Hvordan ytringen blir oppfattet og mottatt av de andre, kan avsender ikke kontrollere. Ytringens sosiale virkning kan innebære oppfatninger vi kan definere som stereotyper. Jeg kommer tilbake til stereotypi etter avsnittet om handlekraft.

7.4. Handlekraft- Agency

Baynham og De Fina (2005) knytter begrepet *posisjonering* til *handlekraft* eller *agency*. Ahern (2001) definerer *agency* som «the socioculturally mediated capacity to act» (Ahern

2001:112), en sosiokulturelt mediert handlekraft. Hun skriver at selve begrepet er vidt og komplekst i sin betydning og omhandler forståelse av mennesker og samfunn. Hun ser på språkstrukturer og språkbruk i sammenheng med sosiale og kulturelle forhold, og påpeker at de kulturelle grammatikalske strukturene begrenser våre ytringer, fordi vi er bundet opp av språklige strukturer og regler. Men innenfor de godtatte språkbruksmønstrene kan vi produsere et uendelig antall ytringer. Fordi språk er mer enn formelle strukturer, er språk også integrert i nettverkene av sosiokulturelle relasjoner, der mening skapes og forhandles fram gjennom sosial interaksjon. Språk er ikke et nøytralt middel for informasjonsoverføring. Det at språk innehar ulike kulturelle koder, vil gi språkbrukerne ulike muligheter, avhengig av deres kjennskap til de kulturelle kodene, og som Bourdieu og Wacquant(1995) definerer som en form for kapital.

7.5. Habitus

Det å besitte mulighet for å posisjonere oss i forskjellige sosiale rom og i ulike sosiale situasjoner beskrives som habitus (Bourdieu og Wacquant 1995). Habitus kan forstås som en iboende strukturerende mekanisme som påvirker hvordan vi tenker og samhandler med andre, et sosialt konstituert system som tilegnes gjennom, og er konstant orientert mot, ulike former for praksis og deres funksjoner. De hevder videre at gjennom språkbruk i en språklig samhandling, uttrykker personen sin identitet. Dette innebærer at språkbruken i seg selv kan betraktes som en vare på det lingvistiske markedet, fordi det får en verdi i en sosial kontekst. Språkbruk gir raske markører som fort kan sammenlignes med en selv eller den sosiale gruppa man identifiserer seg med, og de andre. Alle språkhandlinger er identitetshandlinger, og språkbruk kan være en måte å signalisere gruppetilhørighet (De Fina 2011). Røyneland (1994) forklarer det slik:

(...)» at språkbrukere kan nærme seg hverandre eller divergere på flere måter og nivåer. Én ting er at vi kan snakke om leksikalsk, morfologisk og/eller fonologisk konvergens/divergens. I tillegg kan vi snakke om språklig tilpasning oppover eller nedover i det sosiale hierarkiet» (Røyneland (1994:86).

Og nettopp dette, at man har en språklig kompetanse som holder seg innen den vedtatte grammatikken i kombinasjon med sosial evne, gjør personen i stand til å bruke den sosiale kompetansen adekvat, sier Bourdieu og Wacquant (1995). Gjennom den lingvistiske kapitalen gis taleren i et symbolsk styrkeforhold, en symbolsk kapital. Dette er i tråd med hva Ahern

(2001) sier om handlekraft; De ulike muligheter språkbrukerne gis, er avhengig av deres kjennskap til språkets kulturelle koder.

7.6. Stemme

Sentralt i studier knyttet til andrespråksinnlæring står begrepet *stemme*. Stemme kan ses på som en identitets fingeravtrykk ved at identiteten reflekteres i stemmen. En persons stemme er knyttet til språkhandlinger som hos Van Lier reflekterer de tre nivåene *Thought, identity and self* (Van Lier 2008: 128), som kan oversettes til norsk med *tanke, identitet og selv*, og det er disse norske betegnelsene jeg vil bruke heretter.

For produksjon og utføring av de ulike språkhandlingene er det, i følge Van Lier (2004), helt nødvendig at personen har sin egen stemme, og at stemmen er knyttet opp til tanke, identitet og selv. I en andrespråksinnlæringssituasjon vil språkinnlærer kunne føle at stemmen brister, fordi, som Van Lier sier, når «there is a break between any of these three levels, then the voice is broken. Immigrants and foreign language learners have difficulty in establishing an authentic voice in the target language, because thought, identity and self may clash» (Van Lier 2004:128). Personen kan føle at erfaringene og kunnskapen vedkommende har tilegnet seg i sin egen kultur mister sin verdi i møte med den nye kulturen, siden overføringsverdien blir oppfattet som liten i møte med majoritetens språk og kultur. Dette kan oppleves som Van Lier kalle ”at stemmen brister”, fordi verdier personen identifiserer seg med og som er en del av persons identitet, blir gjort verdiløse, og person kan oppleve seg selv som usynlig. Stemmen er et uttrykk for en persons identitetsuttrykk. Maagerø (2005) skriver at «språket er et symbolsystem, og i språket symboliseres verden rundt oss. Vi kan derfor si at språket representerer verden og har en representasjonsoppgave i forhold til virkeligheten» (Maagerø 2005:100). Dette innebærer at i innlæringsprosessen av et nytt språk ligger det ikke bare en mulighet for å «re- forme» personens opplevelse av seg selv, men en nødvendighet av å «re-skape» seg selv. I overført betydning vil man kunne si at det er å kunne ta tilbake sin egen stemme.

7.7. Identitet – språk - verdi

Van Lier (2004) ser på identiteten som en viktig og avgjørende komponent for en persons tilstedeværelse i verden, fordi den setter personen i stand til å handle og fungere. Knyttet til denne tematikken er også hvordan en person posisjonerer seg i en samtale og i en sosial eller faglig kontekst. Dette er i tråd med Bourdieus definisjon av symbolsk kapital. Symbolsk

kapital hos Bourdieu (1996) omfatter standardiseringen av lingvistiske normer. Her ligger former for språkbruk regulert av et hierarki. Bruk av ulike språkvarianter vil defineres utfra verdi. Språk med lav verdi vil påføre alle brukerne av språket den samme lave verdien. Språkbrukerne blir tillagt en identitet knyttet til ulike egenskaper som i den sosiale konteksten er gitt en verdi. Identiteten konstrueres rundt ulike faktorer som vil variere over tid, fra en kontekst til en annen. Disse faktorene kan være klasse, kjønn, alder og språk. Identitetene må ses som et nett av relasjoner mellom de ulike faktorene, slik at de ulike situasjonene spiller sammen eller mot hverandre, fordi identitetsforhandlinger bare er mulig i en sosial kontekst. Utgangspunktet for disse studiene er at identitet ikke bare er essensialistisk. Konstruksjonen er hele tiden i endring og identiteter kan fornyes og reformes. I denne sammenhengen vil det være naturlig å tenke på posisjonering og stemme. Stemmen vil være en markør for identitet. Stemmen tilhører og representerer et individ. Et budskap formidles gjennom stemmebruk, talemåte, tonefall og kroppsspråk, og summen av disse er en del av en persons identitet. I en studiesituasjon er nettopp språk og stemme viktige formidlere av faglig innhold, akademisk form i kombinasjon med språk er markører for å formidle hvem du er som subjekt og handlende person.

7.8. Skam

Van Liers forståelse av stemme, er altså mer enn oppfattelsen og hørbar, artikulert lyd. Den avspeiler også en persons identitet, og slik handler dette om å bli sett, anerkjent og erkjent som en person som representerer en kunnskap. Å ikke være i sin egen stemme, generer en følelse av skam (Schei 2007). Tematikken rundt hva som skjer med enkeltindividet når det blir seg bevisst å være gjenstand for andres vurderinger er viktig (Skårderud 2012). Et av poengene med muntlig framføring foran resten av gruppa si, er å få faglige tilbakemeldinger fra medstudenter og gruppelærer, slik at den faglige utviklingen generer nysgjerrighet og får næring til videre utvikling. Når denne responsen er subtile meldinger som blikk og skuldertrekkninger, eller ingen respons i det hele tatt, vil dette være faktorer som virker forsterkende på skam over å ha mislykkes, og det vi erfarer oppleves som skammelig, flaut og mindreverdig. «Shame can be defined simply as the feeling we have when we evaluate our actions, feeling of behavior, and conclude that we have done wrong. It encompasses the whole of ourselves; it generates a wish to hide, to disappear, or even to die» (Lewis 1995:2) Følelsestilstanden som omfatter opplevelsen av å være flau, udugelig eller latterlig påvirker personers sosiale identitet. Gjentatt opplevde negative erfaringer vil komme til å prege forholdet til eget uttrykk og faglige prestasjoner. Den skammelige følelsens konsekvens er

selvkontroll og tilbaketrekning, og i neste etappe blir dette, som en forsvarsmekanisme, et effektivt hinder for gruppetilpasning. Samtidig er denne prosessen viktig for konstruksjon og rekonstruksjon av identitet. Identitetsdannelse er konstruksjoner som pågår hele livet, fordi identitet blir formet og justert i sosial interaksjon med omgivelsene. En persons språkbeherskelsesnivå blir tydeliggjort i en studiesituasjon. Dette virker inn på identitetsdannelsen, på godt og vondt. I stadig gjentatte situasjoner hvor følelsen av sterkt ubehag forekommer, er en naturlig konsekvens å holde seg unna de arenaer og situasjoner der denne følelsen blir tydeliggjort og kanskje også kroppsliggjort, fordi følelsene er så sterke (Wurmser 1981). «Og i den manglende aksepten av å ikke bli møtt, vender vi oss mot oss selv» (Skårderud 2001:37). Selvforakt og følelsen av utilstrekkelighet vil raskt kunne få innpass, og vil igjen kunne prege den kognitive tilnærmingen til både et faglig nytt språk i en ny kultur, og generell kunnskapstilegnelse. Dette vil også være faktorer som vil virke inn på det sosiale. «I mangel av selvtilstrekkelighet og autonomi vil personen således mangle betingelsene for å nyte andres respekt, og dermed også mangle kilden til selvrespekt og følelsen av egenverd» (Vetlesen 2004:43). Stemme er viktig som speiling av identiteten. Ikke bare det vi viser, men også hvem vi blir hørt som. I dette ligger også den fysiske og kroppslige lydgjengivelsen.

7. 9. Fonetisk lydbilde

Språkinnlæring inkluderer fonetiske lydbilder. Når lydbildene bryter med de vanligste måtene å plassere trykk i enkeltord, eller endrer den vanligste prosodien i en setning, vil dette ofte resultere i reaksjoner fra samtaledeltakerne. Dette vil også i noen grad kunne oppleves av personer med andre dialekter enn standard østnorsk. Men i særlig grad gjelder dette personer med norsk som andrespråk når de snakker. Huseby og Kløve (2008:13) viser til ulike forskningsarbeider som viser at utlendinger ofte stigmatiseres på grunn av sin utenlandske aksent, og mener at det ikke er urimelig å anta at også nordmenn har fordommer mot enkelte utlendingers norsk, og da spesielt uttalen. Dette er faktorer som kan beskrives som stereotyper fordi måten å snakke norsk på kan være en faktor som iverksetter stereotypiske holdninger og kategoriseringer fra majoriteten.

7.10. Stereotyper

Garrett (2010) skriver at når vi kategoriserer folk rundt oss på bakgrunn av til dels raske oppfatninger av for eksempel språk- eller dialektbruk, er det stereotypiske karakteriseringer vi bruker. «Stereotypes are cognitive shortcuts» (Garrett 2010:4). Skjematiske inndelinger i

sosiale kategorier kan definere en gruppe i forhold til andre grupper, fordi den indre likheten mellom gruppemedlemmene blir ansett som stor. I et møte vil de ulike samtalepartnerne søke etablering av en felles språklig forståelse. Språket oppstår og utvikler seg i relasjon til andre, på denne måten kan kommunikasjonen utvikle seg på et grunnlag etablert i et fellesskap. Svendsen (2006) skriver at i denne sosiale konteksten vil det også etableres ulike roller, og i den språklige samhandlingen blir samtalepartnerne bekreftet, avkreftet, modifisert, forsterket, definert og tilskrevet verdier og holdninger de kanskje ikke engang kjenner seg igjen i. De stereotypiske holdningene fra majoriteten, i dette tilfelle mine samtaledeltakeres medstudenter, kan medvirke til en følelse av manglende inkludering i studiegruppene, fordi de opplever at de blir tilskrevet en lavere verdi.

8. Transkribering, valg og dilemmaer

Før jeg presenterer data vil jeg si noe om hvordan jeg har valgt å transkribere samtalene våre, og noen av de dilemmaer jeg møtte underveis og måtte ta stilling til. Transkribering er å overføre, ved konkret omdanning eller oversettelse fra talespråk til skriftspråk. Dette krever en rekke vurderinger og beslutninger. Nedsrevet muntlig diskurs til narrativ form vil nødvendigvis se annerledes ut. I en samtale er stemmeleie, intonasjon, gester og kroppsspråk viktige markører, utenfor denne konteksten, oversatt til ren tekst, vil ikke disse markørene være synlige, de blir kun værende i hukommelsesbakgrunnen. Jeg valgte å ikke ta notater under opptakene, da det kunne virke distraherende og bryte samtalens frie flyt og sosiale atmosfære. Jeg har stort sett brukt en ortografisk transkripsjon, men har noen steder valgt å gjengi uttalen, særlig når den bryter dette med standard østnorsk talemål. Dette gjør jeg fordi jeg ønsker å markere hva som kan virke forstyrrende i samtalen. For eksempel har uttrykk med feil inversjon i forhold til vanlige regler for inversjon på standard østnorsk, ikke blitt markert. Jeg har markert ord som uttales med lang eller kort vokal der det skulle vært omvendt, blitt markert med ordene i kursiv. Lang eller kort vokal kan være en meningsskillende markør, men i kontekst forstår vi vanligvis betydningen av ordet og utdrag 1 kan eksemplifisere.

Utdrag nr.1

Carlos: Ja, og jeg var glad fordi det var *molig* å forstå andre mennesker og det var en overgang for meg fordi jeg kommer fra et språkkurs som er veldig internasjonal, nesten alt alle.

Intervjuer: Alle. Bortsett fra lærern. (latter).

Carlos: Ja, akkurat, kommer fra mange forskjellige land og hvis det er noen som vi trenger å *spore* om det er *molig* å bruke *engels*.

Ordene er markert – dvs står i kursiv – bare der de skiller seg ut fra standard talemål. Ord med konsonantforbindelser som skj, kj, sj, ky, osv blir av stadig flere slått sammen til en felles lyd som kan skrives skj (tegn). De fleste internasjonale studenter er alle nokså unge, og vil høre nettopp denne lyden når de snakker med medstudenter. Jeg har likevel valgt å markere det i utskriftene; det kan være at deres medstudenter hører og legger merke til lyden, fordi den internasjonale studenten også har andre lyder og ord som skiller seg ut. Eksempel 2 kan eksemplifisere dette.

Utdrag nr.2

Carlos: (...) og jeg er ikke *beskjymret* å snakke med andre folk og det hjelper mye selv om språk er vanskelig.

Ikke-invertert ordstilling er ikke kursivert, heller ikke utelatelse av infinitivsmærke eller artikkel før substantiv, eller når substantiv får feil artikkel. Min grunn til å markere selve lydbildet, fremfor de grammatiske trekkene, er fordi jeg antar at grammatiske avvik ikke forstyrrer forståelsen like mye. Dette vil selvfølgelig variere fra samtalepartner til samtalepartner, men forståelsen av et innhold vil neppe endres om substantivet har feil kjønn. Huseby og Kløve (2008) skriver at prosodi og trykkplassering som bryter vanlige fonetiske regler derimot, kan virke forstyrrende og være årsak til mangel på forståelse eller misforståelser. Videre har jeg markert der samtaledeltakerne bruker engelske ord. Eksempel 3 eksemplifiserer dette.

Utdrag nr.3

Intervjuer: Du har bare vært i Norge i 1 år.

Carlos: Akkurat.

Intervjuer: Det er ikke lenge. Du kom i august?

Carlos: Litt før, faktisk. I *May*.

Jeg har valgt dette fordi mye tyder på at de ikke visste, eller kom på, det norske ordet. I de tilfeller der samtaledeltakerne bruker engelske ord, har jeg valgt å skrive ordet på korrekt engelsk. I mange sammenhenger brukes flere engelske ord i norsk dagligtale, da som en mer markert form; et brudd eller en markør for identitet og tilhørighet, nærhet eller distanse eller av andre grunner. Bruken av engelske ord vil i mange sammenhenger tillegges positiv betydning, mens det i andre sammenhenger tillegges negativ betydning; man kan bli møtt med

en negativ holdning fra samtalepartnerne fordi det kan tolkes som om vedkommende ikke kjenner de norske ordene, og de oppfattes som dårlige norskspråksbrukere. Tenkepauser og utelatelser er markert med (...). På samme måte er utrop eller ettertrykk markert med store bokstaver. Jeg har også brukt uthevet skrift der informanten har betonet ordet kraftigere enn de andre. Jeg har hentet noen transkripsjonsenheter fra Svennevig (2005). Ikke-språklige lyder, understreket av bevegelse, er markert bare der de er av meningsbærende betydning i samtalen. Jeg skiller mellom det bekreftende «mm» og det mer spørrende «hm?» som Svennevig kaller minimale responser (Svennevig 2005). Stor bokstav brukes etter punktum. Det kan til dels være vanskelig å vite når jeg skal bruke henholdsvis komma og punktum, da det av og til kan være vanskelig å avgjøre om en setning slutter, eller om en leddsetning eller et annet setningsledd, som vanligvis markeres med komma, introduseres. I en samtale kan et muntlig uttrykk virke velformulert og sammenhengende, mens når det blir transkribert, kan det fremstå akkurat motsatt. Vi avbryter oss selv og fletter inn digresjoner. Da kan selve transkripsjonen fremstå som en direkte omskriving, som også kan ses som en fortolkning. Min fortolkning kan bli utslagsgivende, selv om jeg har prøvd å etterleve en objektiv transkripsjon. Samtaledeltakerne mine, som alle er andrespråksbrukere og fortsatt innlærere, vil kunne leses som om de er dårligere i norsk enn det de egentlig er. Det er viktig å huske at også målspråksbrukeres transkriberte ytringer er annerledes enn det de fremstår som skriftlig. Selve intervjusituasjonen er en spesiell situasjon, samtaledeltakerne forsøker å organisere kunnskap og uttrykke mening gjennom svar på konkrete spørsmål, eller gjennom mer narrative former. Sistnevnte kan være mer utfordrende siden formen er løsere. Generelt har det forekommet få avbrytelser i samtalen. Innen samtaleanalysen er informasjon, som lengde på pauser og overlappinger, viktige, og blir derfor markert, da dette kan ha betydning for selve den interaksjon som skapes i samtalen. Men siden denne oppgaven ikke er en samtaleanalyse har jeg ikke fulgt de vanlige prosedyrene for samtaleanalyse.

8.1. Språk under intervju

I hovedsak har intervjuene blitt gjennomført på norsk. I to av dem har deler av samtalen blitt gjort på spansk. Hovedgrunnen til dette er at de spanskspråklige samtaledeltakerne skal kunne si det de ønsker å si og ikke bare det de er i stand til. Å uttrykke følelsesnyanser kan være utfordrende nok på eget morsmål, og atskillig mer vrient å uttrykke på et andrespråk. I og med at jeg ønsker å belyse de følelsesmessige konsekvenser det har å studere på et andrespråk, ser jeg det som en fordel at de har mulighet til å uttrykke seg på sitt eget morsmål. Det har vært mulig å intervju dem på spansk, siden jeg har tilegnet meg en viss språklig kompetanse på

spansk. Dette etablerte også en likhet mellom oss; jeg snakker fransk omtrent som de snakker norsk. Dette elementet vil jeg anta har vært viktig i etablering av tillitt mellom oss som har gjort at jeg har kunnet spørre om personlige opplevelser. Siden jeg har bodd på Cuba i fem år, kjenner jeg til mange av matrettene, tradisjonene, forfatterene, kulturelle koder, religionene osv, i denne verdensdelen, noe som også er med på å forsterke tilliten. Disse faktorene styrker deres opplevelse av at jeg lettere kan «se» dem som hele personer, ikke bare som studenter som kan «dårlig» norsk.

9. Undervisning på norsk

«Alle språkhandlinger er identiteshandlinger, og språkbruk kan være en måte å signalisere gruppetilhørighet» (De Fina 2011). Ett av de områdene jeg ønsker å undersøke, er hvordan de internasjonale studentene forholder seg til forelesninger på norsk. De internasjonale studentene kom fra klasseromsundervisning i grupper på rundt 20 personer på norsk kursene. Der har de hatt 8 undervisningstimer pr. uke i norsk det siste semesteret. Selve undervisningen der var tilrettelagt, i den forstand at vanskelighetsgraden i grammatikk, ordforråd, tema osv. er suksessiv og bygger på de to foregående trinn i norsk. Her kunne de spørre sine medstudenter eller læreren, dersom de fant noe vanskelig. De hadde det felles at norsk språk og kultur var nytt for samtliga. Det var tid til, og rom for, samtale om ulike nye fenomener som kunne være alt fra likestilling mellom kjønn til utvikling av demokrati, politikk generelt og interkulturelle relasjoner. På emnesiden til Trinn 3, UiO står det at kurset legger vekt på at studentene skal oppfatte forskjellige muntlige uttryksformer. I grammatikk arbeides det med blant annet, ordstillinger i hoved- og leddsetninger, partisipper, logiske relasjoner (ulike adverbialer, konjunksjoner eller subjunksjoner som innleder ulike typer setninger), modalitet, passiv. Det arbeides med ulike tekster innen sakprosa og skjønnlitteratur, i tillegg til et større litterært verk. Abstrakt ordforråd og fagrelatert språk i muntlig og skriftlig form er vektlagt (emnesiden til Norint0130 februar 2015, som er trinn 3 i norsk for utenlandske studenter). For mange kan engelsk være et hjelpespråk til bruk i forklaringer, og mange av studentene på dette trinnet brukte engelsk som kommunikasjonsspråk i pausene. Fra denne undervisningssituasjonen skal de så forholde seg til forelesninger, for noen med 200 medstudenter hvorav flesteparten har norsk som morsmål. Alle mine samtaledeltakere har høyere utdanning fra sine hjemland, de er følgelig rimelig godt kjent med selve studiesituasjonen. Undervisningsform og studentsituasjon kan allikevel fortone seg nokså forskjellig. Under mitt opphold på Cuba var jeg innom noen

litteraturforelesninger på Universitetet i La Habana. Jeg trodde at forelesningene, som var åpne, ville være i auditorier med plass til flere hundre, slik det er på Universitet i Oslo. Sånn var det ikke. Det var relativt små grupper med en foreleser i hver gruppe, alle ble veldig synlige og hver og en godt ivaretatt i studentgruppa. Mitt inntrykk er at studiene i flere land i Latin- Amerika er organisert over samme lest, slik at overgangen til de store auditoriene kan virke fremmedgjørende og distanserende for studenter som er vant til mindre grupper.

9.1. Forelesninger

Overgangen fra klasseromsundervisning til forelesninger der foreleseren bruker mikrofon må oppleves som nokså stor. Oppleves dette som en flom av norsk?

Utdrag nr.4:

intervjuer: Hvilke forventninger har du til studiene dine?

Carlos: selvfølgelig(ler). Masse. Mange(ler). Jeg har lyst til å bli *kjenn* med nye folk, få masse venner, lære nye ting, ja, (...) samarbeid, ja, det er veldig viktig (...) jeg er optimistisk, det er kanskje *lit* vanskelig, å finne *boker*, å lesse, for å forbedre om *temmaer* som skal bli til forelesninger, ja men jeg skal bare prøve å gjøre det som er nødvendig ja, å lære.

Som det går fram av det Carlos sier, har han store forventninger til videre studier. Han forsterker og understreker dette gjennom flere små latterstavelser i sin ytring, skjønt dette kan også være uttrykk for spent usikkerhet foran den nye situasjonen. Av ovenstående utdrag ser det muligens ikke ut som om han har spesielt god språklig kompetanse i norsk, blant annet fordi setningene ikke er fullstendige. Jeg må minne om vi har pleid å snakke spansk når vi har møttes. At dette er en av de første gangene vi snakker norsk sammen kan således være en grunn. En annen faktor er at utdraget er transkribert materiale, muntlig diskurs i en sosial muntlig kontekst fungerer annerledes enn en skriftlig diskurs. Transkriberingen utgjør en type oversettelse. Dette var da også ett av mine transkripsjonsdilemmaer. Carlos tilfredsstilte kompetansekravet i norsk på eksamen. Dette gjør at han oppfatter sitt eget språklige nivå i norsk som tilfredsstillende, slik det er uttrykt i emnebeskrivelsen for Norint 0130 (norsk for utenlandske studenter Trinn 3)

«Hva lærer du?

Studentene skal kunne følge forelesninger på norsk og forstå andre typer muntlige framstillinger. De skal kunne lese sakprosa og annet autentisk stoff uten særlige vansker. De skal uttrykke seg godt forståelig og selv forstå andre i samtaler og diskusjoner. De må kunne

uttrykke seg godt skriftlig i refererende, beskrivende og argumenterende framstillinger og beherske hovedreglene i norsk grammatikk.

Endelig karakter viser i hvilken grad studenten har oppnådd læringsutbyttet for emnet».

Carlos, i likhet med mine øvrige samtaledeltakere, forholder seg til dette. Han har kommet inn på et treårig bachelorprogram som forutsetter at han har oppfylt norskkravet, i tillegg til dokumentert generell studiekompetanse. Utenriksdirektoratets, heretter UDI, betingelse for å gi studentvisum for fire år, er at denne studieprogresjonen følges. Under emnebeskrivelsen for Trinn tre står det: « (...)karakteren viser hvilket læringsutbytte studenten har fått». Dersom studenten har fått en god karakter på eksamen, går sannsynligvis studenten videre studier i møte med denne forståelsen. Stemmer oppfatningen overens med hvordan de oppfatter sin egen studiesituasjon etter semesterstart?

Utdrag nr.5:

Intervjuer: (...) Da du begynte på (institutt), husker du hva du tenkte på den første forelesningen din? (...)

Rosita: Det var rett og slett kjempeskummelt. Det var veldig vanskelig. Fordi jeg ikke var vant til forelesningene. Det nivået særlig, var ganske høyt. Og jeg var ikke vant til å ha forelesninger på norsk. Så i begynnelsen var det kjempekomplisert, kjempevanskelig. Det var ganske umulig for meg. Men jeg tenkte å gi meg opp, må jeg være ærlig.. men

Intervjuer: Du tenkte det?

Rosita: Jeg tenkte det, fordi det var kjempevanskelig og så, det du lærer på kurset er ikke nok. Det er rett og slett ikke nok. Og så du lærer i bøkene om hvordan det er i Norge eller andre ting, men du lærer ikke tekniske ord. Så jeg måtte kanskje jobbe 7-8 timer i helgene, bare i helgene. På biblioteket, søndager og lørdager, hele tiden. Så jeg brukte utrolig mye tid, for å lære meg tekniske ord.

Utdrag nr.6:

Rosita: Men det er ikke lett. Du kan ikke vite absolutt alle ord, du trenger å spørre. Det er bestandig et ord som du mangler. Jeg kan ikke ha ordboka mi hele tiden. Jeg kan ikke ha ordboka i veska mi hele tiden.

Intervjuer: så hvis det er ett ord innimellom du kanskje ikke forstår, forstyrrer det deg? At det er det der ene ordet, som du må vite hva betyr.

Rosita: (...) Det kan godt være at foreleseren bruker utrolig mange tekniske ord som, det kan skje, og dét kan være irriterende. Men dét har jeg opplevd bare en gang. Det var umulig å forstå foreleseren. Og jeg følte meg så ensom, så dårlig.

Utdrag nr.7:

Carlos: ja, mm, jeg er enig, jeg er enig, noen ganger var jeg litt, kunne ikke følge med hva som skjedde, kanskje på grunn av uttrykker, det var veldig vanskelig

Intervjuer: ja, det forstår jeg veldig godt. Var det mange uttrykk som han sa som du ikke hadde hørt før?

(...)

Carlos: ja, det var sånn, og jeg hadde ikke noe idé om hva han snakker om, ja, det var som det var helt nitt, og nynorsk. (...) ja. Jeg tenker kanskje det blir for vanskelig å forstå hva jeg trenger for å bestå, og for å være ferdig med gode resultater etter en tid. Ja. Og jeg trenger å forstå, og jeg bare blir nervøs.

Intervjuer: snakket han fort?

Carlos: ja

Her nevnes både talehastighet hos forelesere, enkeltord innimellom kjente ord som blir brukt i forelesningene, samt akademisk norsk og faguttrykk brukt av foreleserne som kan være vanskelig for mine samtaledeltakere å forstå.

9.2. 1. Idiommer / idiomatiske uttrykk.

Idiomatiske uttrykk har en overført betydning, skapt av helheten eller sammenstillingen av ordene som inngår i uttrykket. De er ofte særegne for det respektive landet og kulturen. Betydningen kan således ikke utledes direkte fra hvert enkelt ords betydning. Nettopp fordi de idiomatiske uttrykkene kan være spesifikke for et språk og en kultur, kan samsvaret med tilsvarende uttrykk i andre språk og kulturer være vanskelig, eller helt umulig, å finne. Golden (2014) beskriver disse uttrykkene som «ugjennomsiktige uttrykk» (Golden 2014:29) og peker på de problemer denne delen av ordforrådslæringen byr på for språkinnlærere. En direkte oversettelse av idiomatiske uttrykk fører til at den egentlige, overførte betydningen forsvinner. På en av forelesningen jeg var sammen med Carlos, noterte jeg en del av uttrykkene foreleseren brukte, fordi jeg ville vite om de ga mening for samtaledeltakerne mine. Jeg har markert uttrykkene i teksten med uthevet skrifttype. Ut fra et leservennlighetsperspektiv har jeg understreket personene.

Utdrag nr.8:

Intervjuer: (...) Og så sa hun at det er et kurs, og da sa hun at da er det bare å slå til på det.

Hva tenker du at «**å slå til på det**», hva det betyr?

Carlos: at det er noe du ikke skal gjøre? Fordi det er noe som ikke er bra.

Norsk har sammensatte verb av ulike slag. De mest frekvente verbene er satt sammen av verb og preposisjon eller et adverb. Betydningen av disse kombinasjonene kan ofte ligge langt fra betydningen hver for seg, og det er ikke lett å oppfatte eller anvende mange av disse kombinasjonene (Mac Donald1997).

Utdrag nr.9:

Paulina: Hva betyr «**å slå til**»?

Utdrag nr.10:

Intervjuer: Fordi jeg tenkte at hvis vi bare kunne gå litt gjennom... skal vi se. Ja, så når han sier at læring og erfaring er som **smør på flekk**, hva tenker du at han mente da?

Carlos: Okay, jeg tror at det er, jeg, han mener at det er noe som samler sammen, ee, og man kan ikke tenke om det.

Emy: Skille

Carlos: Ja, skille fra, noe sånn. Men jeg er usikker på det.

Den helhetlige betydningen av idiomet er helt annerledes enn den bokstavelige betydningen av uttrykkets enkelte ordbestanddeler. I det første eksempelet ser det ut til at Carlos har vektlagt verbet å slå, han resonnerer seg derfor fram til at det er noe negativt, og følgelig noe som man bør unngå. I dette tilfellet betyr det faktisk akkurat det motsatte, og ville, i verste fall, kunne føre til at han ikke ville ha gått på et kurs han trolig hadde hatt utbytte av.

Utdrag nr.11:

Intervjuer: så sa hun informasjonskompetanse.. eee. så sa hun «denne søkemotoren, dette systemet er jo nytt for oss også, så sånn sett er vi nokså like. Men vi er jo noen hestehoder foran dere», «**noen hestehoder foran dere**», hva tror du hun mente med det? noen «hestehoder foran»?

Carlos: eee, at vi får hjelp og råd om det som er viktig for oss studenter, å vite om, jeg tror det er det

Intervjuer: har du hørt det uttrykket eller det begrepet, «**å være et hestehode foran**», har du hørt det før?

Carlos: nei

Mange faste uttrykk er mer som språklige bilder, og forståelse av disse betinger kjennskap til den kulturelle konteksten ordtaket referer til. Faste uttrykk danner ofte språklige bilder. For alle som har sett hestevaddeløp vil koblingen være nokså opplagt, for en som er ukjent med fenomenet, må det forklares før det gir mening. Noen av ordtakene er internasjonale, mens andre er særnorske. I forelesningen jeg var med på, ble det brukt mange faste uttrykk. De kan sies å være gode representanter for uttrykkene i språket, fordi de brukes ofte, og kan si mye om den kulturelle kontekst språket brukes i.

Utdrag nr.12:

Intervjuer: det er masse metaforer på spansk også, eee, tenker du at det er lettere å forstå enn sånne kulturelle uttrykk?

Carlos: ja, fordi det er mange eee, som betyr nesten det sammen, og det er nesten det samme, men også på *spask*, eee, å være med kaldt, eee, hodet, er det for eksempel å tenke på det som du trenger å gjøre

Intervjuer: hva er det på spansk, det uttrykket?

Carlos: ehh, “con la cabeza fría”

intervjuer: mm. På norsk er det **å holde hodet kaldt**.

Carlos: ja, det er sånn

På spansk vil «å holde hodet kaldt» bli oversatt til «mantener la sangre fría», som direkte oversatt er «å holde (bevare) blodet kaldt». I dette eksempelet er det relativt bra samsvar mellom det norske og det spanske uttrykket. En korrekt tolkning betinger kjennskap til den kulturelle referansen, en bokstavelig oversettelse vil ikke gi noen mening, eller vil gi direkte feiltolkning.

Utdrag nr.13:

Intervjuer: Og så sa hun noe, hun kalte et ord, et begrep med forskjellige ting, forskjellige ord. Og så sa hun «**kjært barn har mange navn**». Vet du hva det betyr? Har man noe tilsvarende på spansk?

Carlos: *skjært* barn..

Intervjuer: Kjært barn har mange navn

Carlos: jeg er ikke sikker om hva det betyr, men jeg.. ee

Intervjuer: har du en følelse av hva det kan bety?

Carlos: som er ikke glad kanskje, som er problematiske eee barn, (...)jeg tenkte *skjær*, det var noen som var kanskje, *skjære*, jeg vet ikke hvorfor det

Forelesere, som andre morsmålsbrukere i norsk, bruker denne type uttrykk i relativt stort omfang. Både bruk og forståelse betinger kulturell kunnskap. Å skape nye, og kanskje uventede språklige bilder, er ofte effektive virkemidler for å fange tilhørernes oppmerksomhet. En del ord har sterke forbindelser til hverandre og assosieres med hverandre. De læres ofte sammen, og disse kollokasjonskunnskapene «er også noe vi gjør bruk av som erfarne lesere og erfarne samtalepartnere. Vi kjenner til hvilke ord som hører sammen, og dette gir oss forventninger til hvilke ord som følger etter bestemte ord. På den måten er det ikke så farlig om vi ikke hører alt, vi kan fylle ut mye selv» (Golden 2014:29).

Forventningene og kunnskapen om disse ordforbindelsene gjør at morsmålsbrukere kan referere til ufullstendige uttrykk, og samtalepartneren vil være innforstått med den intenderte meningen. Morsmålsbrukere i norsk kan si «du vet, kjært barn..», «det er ikke bare bare..» og alle forstår meningen. Dette vil være vanskelig for andrespråksinnlærere. Dette gjør, i tillegg til mangler i det språklige registeret, at forelesninger på norsk gir noen utfordringer for denne studentgruppa.

Utdrag nr.14:

Carlos: ee, det er vanskelig å forstå hva han (foreleseren.Min anmerkning) mener når han bruker uttrykker. Jeg forstår *år*, men å samle de sammen og finne ut meningen er vanskelig for meg og det er noen som er.. som jeg sliter med.

Intervjuer: men du, når du, når du, når du hører og når du prøver å finne meningen tenker du på norsk, eller spansk eller engelsk? Hva gjør du?

Carlos: noen ganger det er på norsk, noen ganger det er på *spans* og noen ganger det er på

Emy: engelsk

Carlos: *engels* ja

Intervjuer: tenker du også, hvordan er det for deg?

Emy: ofta tenker på meg hva er det på engelsk? Hva er det på (morsmålet), og for meg å forstå, det er og noen ganger jeg forstå ordene bedre fordi det ikke er mulig å forstå på norsk, på norsk, så det er bedre å vet hva er det på engelsk, ja,

Carlos: med mer

Emy: hva er det på engelsk, men ofte det er bare ja, på engelsk, fordi jeg bruker ikke norsk (morsmålet) oversettelse, jeg bruker bare engelsk,

Intervjuer: ja, norsk og engelsk

Emy: ja

Carlos: noen ganger er problemet for meg at noen ganger er *uttrykker* bare på ett språk

Emy: ja

Carlos: det finnes ikke på *spans* bare på *engels* eller norsk. Da kan jeg hvis jeg bruker bare *spans* da kan jeg, da er det umulig for meg å forstå så jeg trenger å bruke *engels* for eksempel.

9.1.2. Sammensatte ord

I forelesningene jeg deltok på, ble det brukt mange sammensatte ord. For å være presis i en ytring, er bruk av sammensatte helt nødvendig på norsk, og konstruksjonen av sammensatte ord følger helt klare regler. Når to ord settes sammen lager man et nytt og det nye ordet «utgjør et begrep, en idé» (Golden, MacDonald, Ryen 1998:111). Det siste ordet presiserer det første, og betydningen blir mer spesifisert. Sammensetninger av ord forekommer innen mange ordklasser, trykket legges på det første ordet. På for eksempel spansk er konstruksjon av sammensatte ord sjelden, og ordene vil, på samme måte som for eksempel på engelsk og spansk, ofte bli bundet sammen av en preposisjon. Dette utgjør nok en utfordring for internasjonale studenter når de søker opp betydningen av et norsk sammensatt ord på sitt morsmål. Universitetet i Oslo tilbyr alle sine studenter og ansatte gratis tilgang til en ordbok innenfor et definert geografisk område. Ordboken, ordnett.no, er et samarbeid med Kunnskapsforlaget, og dekker 50 forskjellige ordbøker på 10 språk, mange av dem er to-språklige. I denne ordbasen kan man finne ords ulike betydninger eksemplifisert og vist i konkrete eksempler. I ordnett.no vises også faste uttrykk. Sammensatte ord finnes også, men på langt nær alle. På en av forelesningene jeg deltok på, noterte jeg bare et fåtall av alle

sammensatte ord brukt av foreleser, mange av disse var ikke tilgjengelige i ordnett.no på annet enn fra norsk til norsk.

Utdrag nr.15:

Intervjuer: i dag snakket han om en mestertyv. Hva er en **mestertyv**?

Carlos: Hva er det?

Intervjuer: Vet du hva er en tyv er?

Carlos: å ja. Ja, jeg husker. Han sa noe om at det er ikke regulering, lover og noe sånn man har som sin egen måte å tenke på, og kanskje noen synes at det er bra å stjele ting og for de andre det er ikke bra og på grunn av det man trenger eee lover eller regulering av noe, noen som..

Da jeg sjekket dette ordet på ordnett.no ga det ingen treff på noen av språkene som er tilgjengelig. Fra norsk til norsk ga det treff, og var forklart som «særdeles dreven, øvet tyv».

9.1.3. Bruk av ordbok

Et skriftspråk som gjengir talespråket lyddrett og presist kalles et ortofont språk. Hver bokstav står for ett fonem, på den måten vet vi hvordan ordet skal uttales når vi ser det i skrift. Det norske talemålet er i stor grad i samsvar med skriftspråket, og derfor langt på vei et ortofont språk. Men det er unntak. I norsk blir noen fonem ikke lenger uttalt, for eksempel stum h foran konsonant eller stum t i slutten av et substantiv intetkjønn, bestemt form entall. Golden (2014) skriver at «i leseprosessen blir ord automatisert når hvert enkelt ords stavemåte danner et indre bilde, slik at den ortografiske identiteten gir språkbrukeren tilgang til ordenes betydning». I tillegg har norsk to fonem og de fonemene er betydningsskillende på norsk. For eksempel uttales «jenta» og «gjenta» med henholdsvis tonem en og tonem to. Hvis språkinnlærer ikke hører forskjell, og ikke har automatisert lyd og skrift, vil studenten ha problemer med å nyttiggjøre seg en ordbok. Ofte kan enkelte ord forstås i kontekst, men hvis ordet er sentralt for betydningen vil meningen i teksten, skriftlig eller muntlig utebli. Noen ord fordrer en kulturell kjennskap og kan være utslagsgivende for om studenten får med seg informasjonen på forelesningen.

Utdrag nr.16:

Intervjuer: har du kjøpt noen bøker ennå?

Carlos: ikke ennå, men jeg har ordbok

Blaker (2006) skriver at de ulike teoriene som presentert består av ord og begrep. Teorienes begrep er kulturelt, sosialt og historisk konstruert. Disse faktorene legger bestemte perspektiv

og forståelsesmåter til grunn, hvor kulturen, historien og samfunnet nedfeller seg som uttrykk i og gjennom språket. Begrepene som benyttes i en teori både definerer og avgrenser et tema. Dette innebærer at tilgangen til, ikke bare ordenes betydning, men også begrepene, er viktig for at studentene, de nasjonale som vel som de internasjonale får med seg betydningen og innholdet. Dette kan også relateres til Bourdieus teorier om ulike former for kapital. Det å ikke forstå et sentralt ord eller begrep, eller ikke vite helt sikkert om det er sentralt, vil sette den internasjonale studenten i en særstilling hva tilegnelse av pensum betyr. Dette vil igjen virke inn på personens opplevelse av seg selv. Dette kommer jeg tilbake til i kap. 22.

I norsk akademisk diskurs står bevissthet rundt kritisk bruk av kilder sentralt. På en av forelesningene der jeg var til stede, ble ordet (eller begrepet) *kildekritikk* brukt relativt ofte. For de fleste av de tilstedeværende studentene er ordet sannsynligvis ikke nytt. Etter at bruk av datamaskiner med nettilgang i undervisningen ble vanlig på norske skoler, har kildekritikk vært et sentralt tema for studentene. For mange av de internasjonale studentene, derimot, er det nytt, eller relativt nytt. Mange kommer fra kulturer der kildekritikk ikke er et tema. Dette kan skyldes tilgjengelighet. Noen kommer fra kulturer hvor det ikke er vanlig å ha tilgang til data i et stort omfang, og det kan være lagt inn begrensninger på søk om informasjon som et ledd i kontroll av opplysninger på nettet, og som oftest er dette gjort i regi av staten. Kildekritikk var ett av ordene jeg sjekket betydningen av på ordnett.no. Det var ikke oppslagsord mellom spansk, italiensk eller tysk og norsk. Det hører til blant de ordene som er svært relevante for en student i Norge.

Utdrag nr.17:

Intervjuer: (...) Og så sa hun **kildekritikk**...

Carlos: ah, jeg husker at man trenger å *lesse* og etter at man er forbedret med det som står på *boker*, og bygge opp, skaffe eh, noen er eh, noen som er din, noen ideer, en måter og tenker som står på boka eller andre som er eee, gjøre oppgaver eller noe sånt, trenger å være noen som kommer fra deg, prøver å lære noe nytt, jeg tror det var det (han ler).

Det kan være litt vrient å forstå om Carlos helt forsto hva kildekritikk egentlig innebærer. I norsk studiekontekst er kildekritikk er viktig ord, fordi kildesøk, og kritisk bruk av kilder, er viktig for studentene til bruk i obligatoriske oppgaver, samt eksamensoppgaver. Når mange ord og uttrykk er vanskelige å få med seg, vil store deler av innholdet i det tema som formidles bli borte, eller bli sterkt redusert. Paulina løste dette ved å ta opp alle forelesningene sine.

Utdrag nr.18:

Paulina: og det er utrolig vanskelig å ta ut alt, ikke sant? Og da bestemte jeg for å ta opptak. Så jeg har tatt opptak

Intervjuer: ja, akkurat, opptak av

Paulina: man sier opptak, ikke sant, med

Intervjuer: ja, opptak med iphone?

Paulina: hvorfor det? Jo, fordi da skal jeg ta den Power Point presentasjonen, gå finne de viktigste i boka eller i bøker fordi det er flere bøker der,

Intervjuer: mm

Paulina: og det er noe som mangle ikke sant, og da notater og sånn, og da høre jeg opptak flere ganger slik at jeg kan få det jeg har mistet mens jeg var der og sitte

Intervjuer: synes du hun snakket fort?

Paulina: ja, det synes jeg. Hun snakket veldig fort. ...(...) Så jeg vet ikke, fikk ikke helt vite hva hun mente. ... Hun snakke om (fag), det er, og det er nettopp det, noen ganger det går så fort at jeg klarer ikke. ... Men jeg fikk ikke med hva hun sa Kati.

Dette stemmer godt overens med hva flere av de andre samtaledeltakerne sa.

Utdrag nr.19:

Emy: nei, det er ikke lett å forstå for meg. Det er ikke lett å forstå

Paulina hører som regel på forelesningene en gang til når hun kommer hjem. Hun gjør dette kombinert med å lese, og relaterer det hun hører til Power Pointene gitt av foreleseren. Dette kan være en god strategi for å få med seg, og repetere, det som ble sagt på forelesningen. Hvis hun gjør dette hver gang, er det også et tidkrevende prosjekt. Det ordinære pensumet skal leses i tillegg.

9.2. Ordinnlæring. Hvilke metoder bruker de?

Internasjonale studenter med norsk som andrespråk står ovenfor flere utfordringer i møte med forelesninger på norsk, pensum, gruppeaktiviteter samt obligatoriske oppgaver som avlegges både skriftlig og muntlig. I slutten av hvert semester er det skriftlige eksamensoppgaver som gir 30 studiepoeng. Pensum på Universitetet i Oslo er hovedsakelig skrevet på enten engelsk eller norsk. Mange av de norske studenter har i stor grad blitt fortrolige med pensum skrevet på engelsk. I Norge starter engelskundervisningen i 2 klasse på barneskolen, og det er utstrakt bruk av engelsk på sosiale medier og filmer på tv. Engelsk har i stor grad blitt «det akademiske språket» i Norge, mange norske masterstudenter skriver sine oppgaver på engelsk,

og dette gjelder også Phd. I andre land har kolonispråket blitt det offisielle språket, mens andre, regionale språk, har status som undervisningsspråk i utdanningens obligatoriske del.

«Et gjennomgående resultat av all europeisk kolonialisering var at nasjonalspråkene i de største kolonimaktene nærmest umiddelbart ble de dominerende, prestisjebærende språkene, også ute i de kolonialiserte områdene. Det hegemoniet som særlig engelsk, fransk, spansk og portugisisk skaffet seg rundt om i den ikke- europeiske verden, var dermed så etablert og internalisert at det svært ofte ble opprettholdt også etter at kolonistatusen til det enkelte område formelt sett var opphørt» (Mæhlum2007:15).

I flere land forblir det offisielle språket det ledende språket innen administrasjon, både innen de lovgivende og de politiske maktsentra, samt innen akademisk og høyere utdanning. De andre språkene brukes mest innen hjemmedomene og i lokale aktiviteter. Dette gjelder for eksempel i mange land i Afrika, Asia og Sør- og Mellom- Amerika.

Flere av landene på disse kontinentene har bilaterale avtaler og andre overenskomster med Norge om utveksling av studenter over landegrensene. Tre av samtaledeltakerne mine kommer fra Mellom-Amerika og den fjerde kommer fra Asia. De har alle en språklig utfordring i at de lærte engelsk som voksne, da de begynte på sine respektive universiteter. Opptak ved Universitetet i Oslo krever en basiskunnskap i engelsk som skal dokumenteres før de starter. Mine samtaledeltakere har alle dokumentert sin skriftlige engelskkunnskap, men selv om skriftspråket i all hovedsak er det samme, har engelsk snakket i Asia og Sør-Amerika en annen prosodi enn britisk engelsk og amerikansk engelsk som dominerer i Vest-Europa. «De fleste lærebøker i fonetikk og uttaleordbøker har brukt disse variantene som norm» (Bergsland 2014). Å ha en annen fonetisk uttale på engelsk enn sine norske medstudenter, kan også være noe som ikke verdsettes. Dette kommer jeg tilbake til under kapittel 11.

I Spania samt i mange land i Sør- og Mellom-Amerika er pensum på alle skoler, høyskoler og universitet på spansk. Dette er jo ikke så underlig, tatt i betraktning at spansk er det språket som kommer på annenplass med hensyn til antall personer som har det som morsmål i verden. Spansk snakkes i dag av ca. 406 millioner mennesker, og er spredd over et stort geografisk område (Det Store Norske Leksikon, nettutgaven 1.3.15). Det spanske Akademiet, Real Academia Española, regulerer det skriftlige spanske språket for alle de spanskspråklige landene, slik at spansk forblir relativt ensartet i hele språkområdet. Det kan

være politiske årsaker til at Sør- og Mellom-Amerika har valgt å holde på spansk som undervisningsspråk. All nødvendig faglitteratur de ikke har produsert selv, bli oversatt. I denne delen av verden blir alle filmer i hovedsak dubbet til spansk. Det kan skyldes at deler av befolkningen er analfabeter, men det kan også være en politisk markering mot den relativt dominerende, engelskspråklige naboen, USA. På endel institutter på Universitetet i Oslo gis flere av forelesningene på engelsk. Store deler av skriftlig pensum er likeledes på engelsk. Mange internasjonale studenter vil kunne oppleve dette utfordrende. Noen institutt har svenske og danske gjesteforelesere, deler av pensum er på svensk og dansk. I tillegg snakker flere av de norske foreleserne dialekt og skriver nynorsk. Norge har et utall av dialekter og flere av disse er relativt forskjellige fra østnorsk, som er den målformen de har lært på Universitetets norskkurs. De internasjonale studentene har hatt kort oppholdstid i Norge før de starter på videre studier, og for mange av dem vil alle språkvariantene i Norge fortone seg som forskjellige språk.

Utdrag nr.20:

Rosita: jeg måtte lese på nynorsk, jeg måtte lese på dansk, og jeg måtte lese på svensk. Og da jeg hadde eks- phil, så måtte jeg lese en del artikler på nynorsk. Og jeg syntes at det kjempevanskelig. Men jeg klarte det. Igjen, det er veldig vanskelig. (...)jeg måtte overføre fra, oversette, unnskyld meg, fra dansk til (mitt morsmål) og så videre hele tiden. (...) og da tenkte jeg, ja, ja tenkte jeg, det var ikke vanskelig med nynorsk i forhold til dansk, men da jeg hadde svensk, jeg klarte ikke. Jeg klarte ikke engang et eneste ord, og da tenkte jeg, da må jeg finne det på (mitt morsmål), lese det på (mitt morsmål), overføre det på norsk, (latter), så det var mye arbeid hele tiden.

Paulina er den som har vært lengst i Norge, og den som har kommet lengst i sine studier. Allikevel synes hun noen språklige norske varieteter er vrient, som hun synes nynorsk, dansk og svensk også gir utfordringer. Og det er tidkrevende å måtte oversette til sitt eget morsmål for å forstå, for så å prøve å finne et tilsvarende ord på norsk slik at hun kan bruke ordet som en del av sitt faglige vokabular. Mange land har tradisjoner for å gi opplæring i flere språk, mens andre igjen velger å fokusere på opplæring på og i ett språk. I landet kan det være andre språk i bruk, uten at språkbrukerne gis noen opplæring i disse. De eksisterer kanskje heller ikke som skriftspråk.

9.3. Ulike læringsstrategier

Samtaledeltakernes svar viser at de velger ulike tilnærminger og strategier for å fortsette å lære norsk utenfor klasseromskonteksten.

Utdrag nr.21:

Carlos: *lit* eller *lit* det blir lettere og lettere så, og nå er det *molig* å forstå og snakke med andre, og jeg synes at du kan se på tv, er en måte å lære kultur og språk som er også viktig (...) jeg synes at det er, at det var noen lurt for meg, eh, fordi det er veldig vanskelig for meg og bare *lesse*, det som jeg trenger å lære, det kan være kjedelig, noen ganger, og se også å *hørre* på tv og snakke med venner og være noen sosial hjelper *mie*. For meg det var lettere å lære på den måten

Selv om norsk et relativt ortofont språk har det allikevel tatt Carlos mer enn ett semester etter avsluttet norskkurs å venne seg til at noen ords uttale vanskelig lar seg utlede av den skriftlige formen. Det ser ut til at samtaledeltakerne mine anvender ordboken når det er ord de ikke forstår, som jo er nokså naturlig. Betydningen «vi kommer fram til, kan gi oss svaret, eller det kan gi oss en antydning, men det kan også føre oss på villspor» (Golden 2014:140).

Utdrag nr.22:

Carlos: ja, jeg. Det var vanskelig og det, men hvis jeg kjenner mesteparten og jeg trenger ikke være så *beskjymret* fordi jeg kan bare ta notater og søke på *betyning* av disse uttrykker eller disse ord som jeg kjenner ikke.

Paulina bruker den samme metoden.

Utdrag nr.23:

Intervjuer: eller når du så på debattprogram på tv, hva gjør du da?

Paulina: jeg skrive også jeg gå å prøve å finne ordet

Intervjuer: i ordboka og sånn?

Paulina: ja, i ordbok

Også for Rosita er ordboka en viktig kilde for forståelse.

Utdrag nr.24:

Intervjuer: Akkurat.. Eh, husker du det første semesteret (instituttet). Husker du hvordan du lærte deg ord? Hva gjorde du når du møtte på et ord som var sånn; oi, hva, hva betyr det?

Rosita: (latter)Det var kjempetragisk (latter). Med en gang, måtte jeg til ordboka mi. Med en gang. Og da måtte jeg på en måte.. Det var flere tekniske ord, som jeg måtte lære meg rett og slett. Som jeg måtte lære meg for å kunne skrive i eksamen og for å kunne ha som et, ja et ordforråd eller som *vokabulær* for meg selv. For jeg selv mener at det er veldig viktig å ha et stort repertoar av flere ord eller begreper og ja, det er kjemperelevant for meg

Intervjuer: mmm eh.. så når du slo opp et ord i ordboka..?

Rosita: (...) og den største utfordringen var at norsk er ikke et enkelt språk. Noen ganger fant jeg ikke det riktige ordet. Og det var enda mer komplisert, fordi for min del det er nødvendig å kunne oversette det til (morsmål).

Som nevnt under metodekapittelet, har to av samtaledeltakerne mine også blitt intervjuet på spansk. Jeg gjengir intervjuene her i norsk oversettelse.

Utdrag nr.25 (min oversettelse):

Carlos: ja, presentasjonen, for meg, det første semesteret, var helt umulig for meg å forstå. Nå derimot har jeg hatt mer tid til å venne meg til å høre og å snakke. Nå kan jeg forstå de ordene som skrives på en måte og uttales på en annen måte. Så i begynnelsen måtte jeg skrive av teksten, finne betydningen på de ordene jeg ikke forsto, og fortsette å lese for å se om jeg forsto mer. Men nå er alt mye lettere. Fordi nå leser jeg, og jeg kan lese og forstå bokmål, og jeg forstår det jeg leser. Men det er nå. Før var det veldig vanskelig.

Carlos kommer her også inn på det skriftlige. Et svært sentralt begrep innenfor de sosiokulturelle teoriene er *literacy*. Dette begrepet anvendes i en betydning som omfatter både lesing og skriving. Literacy inngår i ulike sosiale praksiser og det må ses som sosial samhandling, ikke bare som en individuell ferdighet. Det å lese og skrive og forstå innholdet i det man skriver er essensielt i læring, og er også et viktig aspekt i interaksjonen mellom mennesker (Selj 2015).

Utdrag nr.26:

Carlos: det er mange ting som er viktige, eehh. Man trenger å bruke *senser*?

intervjuer: sanser

Carlos: sanser, ja, og ikke bare lese, sånn, og man kan være veldig trøtt og fokusere på noe, og lyte på og så uttale, ah, alle disse *thing* er viktig og det kommer samme tid, samtidig, ja, og noen ganger du kan ikke, man kan ikke for eksempel uttale og være fokusere på det som er viktig fordi det er masse som kommer samtidig, så ja, ee

Intervjuer: ja, når det kommer samtidig, for da kommer det fra samme sted inne i hjernen?

Carlos: mm, og hva skjer med meg i prosessen, er jeg, tenker på *spans*, og tenker på å finne noe som er samme på norsk, og det hjelper *mie* og finne *betidning* eller ja, det..

Intervjuer: mm,

Carlos: ja, kanskje det er måte jeg organiserer informasjon som kommer samtidig

I utdrag nr. 26 kommer Carlos inn på et annet tema. Han sier «hva skjer med meg i prosessen»? Uttalelsen kan vise til to aspekter. Ett kan være av personlig karakter og kan knyttes til hansegen opplevelse av identitet, samt eventuell reforhandling av identitet og selvbilde; «hvem er jeg nå?». Det andre aspektet kan være av mer praktisk art, det handler i større grad om å finne tilsvarende ord og betydning på eget morsmål, for å få en økt forståelse

av ord og begrep. Dette ville kunne bekrefte hans faglige ståsted, og vil igjen kunne virke inn på hans opplevelse av seg selv. Det berører dermed identitetsbegrepet. For å forstå ord og begreper på norsk oversetter de internasjonale studentene til sine respektive morsmål. Dette er en videreføring av det Carlos snakker om.

Utdrag nr.27:

Intervjuer: (...) når du prater tenker du noen ganger på, føler du at du leter etter ord inne i hodet noen ganger? Fordi noen ganger retter du deg jo, ikke sant. Hvordan tenker du da?

Carlos: aa, det er avhengig av person, de andre som jeg snakker med, og fordi det kan være på *engels*, som jeg tenker på *engels*,

Intervjuer: du tenker på engelsk?

Carlos: ja, eller på *spans*. Hvis jeg er med venninner som jeg kjenner fra mitt norskkurs vanligvis snakker vi en blanding av norsk og *engels* og jeg tenker på *engels* og *oversatter* på norsk, men hvis jeg er hjemme jeg snakker med familien som kan *spans* og jeg tenker *spans*, og oversetter til norsk eller *engels*

Intervjuer: mm

Carlos: ja, det er vanskelig å finne ord

Utdrag nr.28a:

Intervjuer: hva tenker du at du skulle lære mer? Ord?

Carlos: uttrykker og vokabular og ord som er, var, er som er kanskje vanlig å bruke i forskjellige dialekter fordi det betyr det samme men det høres helt annerledes, som for eksempel jeg lærte at man kan si et sted eller lugaren som betyr nesten det sammen, og det er nesten som spansk, en lugar lugaren, et sted stedet, ah, nesten det sammen og

Intervjuer: var det noen som sa lugaren da de mente sted?

Carlos: ja

Intervjuer: hem

Carlos: jeg tror det er en måte å snakke gjennom ungdom

Intervjuer: å ja, ja

Carlos: masse uttrykker på engelsk

Intervjuer: å ja, akkurat

Carlos: det er sånn, okay,

Intervjuer: mm

Carlos: for eksempel Norge snakker om en mann, de sier en type, eller fyr, og det betyr det samme, åh, hva er det? Å ja, det er, Ah. Okay

Intervjuer: synes du er mange sånne uttrykk?

Carlos: ja, som kanskje er en blanding av andre språk med norsk

intervjuer: type tror jeg vi har sagt veldig lenge i Norge

Carlos: ja

Intervjuer: ja, det der er litt av en type. Men når du du leser, synes du at, det er jo liksom en type språk, kan du bruke mye av det språket når dere prater i gruppae, eller bruker de andre ord? Omformulerer de?

I tillegg til at de skal lære seg mer norsk og akademisk språk, kommer de også i situasjoner hvor det blir brukt slangord. Disse er ofte knyttet til ungdomsgrupper. Tatt i betraktning at

mange av de internasjonale studentene befinner seg i den samme aldersgruppa, vil det også her være utfordringer av språklig karakter. Før ordene blir befestet som en del av det norske vokabularet, vil det være problematisk å finne den korrekte betydningen.

Utdrag nr.28b

Carlos: jeg tror det er annerledes, ja, jeg tror å skrive bokmål er veldig som formell og veldig vakker kanskje, og når man snakker det er uten og kanskje så mye struktur, og det er mulig å si bare to tre ord og det er mulig å forstå hva, si eller å høre på mindre, og det er mulig å forstå, ee, for eksempel ee, for å si hvordan går det, mange sier skjer 'a, og det er akkurat det samme og

Intervjuer: hvordan er det på spansk? Qué pasa?

Carlos: Qué pasa?

Intervjuer: ja, for det er noe av det samme, ikke sant?

Carlos: mm

Intervjuer: Nei.. eh.. Du sa at du oversatte til spansk.. men betyr det at når du leser... Altså, hvordan gjør du det? Når du sa du måtte..

Carlos: Å ja, for eksempel fordi det er veldig viktig for meg. Hvis ikke jeg forstår ordet på norsk, da må jeg gå og finne ordet på spansk.

Samtaledeltakerne mine noterer på norsk på forelesningene, og slår opp i ordboka ord de ikke forstår. Den sikkerheten og tryggheten det gir å forstå begrep, ord og uttrykk på eget språk er viktig, i den forstand at de føler at ordet er deres, og en del av dem selv. Gode språkkunnskaper og bred kulturell kompetanse er nødvendig for at faglig utbytte for studenten skal være optimalt.

Neste kapittel handler om sosial samhandling og formidling av faglige stoff og materiale. Alle har nettopp startet sine studier, så sann sett stiller alle likt. I dette forumet er de faglige meningsutvekslinger mellom studentene viktig for å få testet ut om den forståelsen en selv har ervervet fra bøker og forelesninger knyttet til faget er riktig. Kollokviegruppene og seminargruppene er tenkt som bra steder for å lære flere faglige ord og begreper.

10. Inkludering versus ekskludering

Spørsmålet er hvordan de utenlandske studentene blir inkludert i ulikt studierelatert arbeid med studenter med norsk som morsmål? Hvordan fungerer seminargruppene og kollokviegruppene for dem?

Som nevnt i det foregående kapittelet omhandler begrepet "literacy" ikke bare skrive- og leseferdigheter, men er i tillegg en viktig komponent i sosial interaksjon der ulike skriftlige

tekster/ ytringer deles med fler. I en studiesituasjon vil drøfting og vurdering av tekster finne sted både i egenetablerte studie- eller kollokviegrupper og i seminargrupper organisert av instituttene ved de ulike fakultet. Antall forelesninger og organisering av seminargrupper, varierer mellom de ulike instituttene. Det jeg skisserer nå er en modell som er relativt vanlig på Universitet i Oslo, hentet fra ulike institutters emnesider. I dette kapittelet har jeg, i likhet med de to foregående, også med noen sitater sagt av mine samtalepartnere. Denne delen av oppgaven er i større grad enn de foregående preget av samtalepartnerens beskrivelser av sin situasjon som internasjonal student med norsk som andrespråk. Jeg vil kommentere noen av deres beskrivelser av sin situasjon, og se disse i relasjon til teorier skissert i kapittel 3, teoretiske implikasjoner. Det gjelder særlig Kramsch (2009) og Van Liers (2004) teoretiske tilnærminger til *selvet*. *Stemme* og *skam* er også sentrale begreper her.

10.1. Studierelaterte samarbeidsfora. Seminargrupper og kollokvier

Forelesningene er forskningsbaserte og tar opp sentrale problemstillinger knyttet til ulike teorier i det aktuelle studiet. Seminargruppene skiller seg fra vanlige forelesninger ved at det er færre studenter, og ved at de har en gruppeleder. De organiseres som seminarundervisning der ulike, eksamensrelaterte problemstillinger i pensum drøftes og problematiseres. Oftest er de aktuelle problemstillingene hentet fra foregående forelesningstema med tilknyttede teoretikere. Noen emner tilbyr ikke forelesninger, men gruppeundervisning, denne vil i form likne seminargruppene.

10.2. Seminargrupper

Deltakelse i seminarundervisningen er, i motsetning til forelesningene, ofte obligatorisk. Gruppeledere kan være masterstudenter eller ansatte med mastergrad fra det tilknyttede instituttet. Det er i hovedsak artikler fra pensum som diskuteres, og gruppesamtalene vil i stor grad være eksamensrelatert, i den forstand at pensum skal gjøres forståelig og tilgjengelig for studentene. På denne måten vil studentene kunne føle seg tryggere på de ulike teoriene og lettere kunne bruke dem i eksamensbesvarelser. Her får studentene også prøvd ut sin egen forståelse av pensum, så vel de store linjene, som fag- og pensumskunnskap på mer detaljert nivå. Studentene kan spørre gruppeleder om uklarheter i pensum eller forelesninger, og også diskutere med gruppelederen og de andre studentene for på den måten å få testet egen forståelse. Naturlig nok føler studenter en trygghet i å ha en de kan spørre. For studenter med norsk som andrespråk vil dette være vel så viktig. Tilleggsutfordringen for dem er å ordlegge seg presist nok, slik at de blir, og føler at de blir, forstått.

Utdrag nr.29a:

Intervjuer: Hvis du skulle spørre om noe, og kunne ha sagt det på morsmålet ditt

Rosita: Jeg kunne ikke tenke engang på det jeg skulle si, det skulle bare si det umiddelbart. Uten å tenke, men det kan jeg ikke nå på norsk.

Intervjuer: følger du at du oversetter inni hodet ditt når du skal, hvis du skal spørre for eksempel?

Rosita: hvis jeg skal være nøyaktig, det må jeg.

Intervjuer: da oversetter du?

Rosita: jaaa. Hvis jeg skal være klart og presis fordi jeg har hørt noen ganger «Unnskyld. Hva sier du? Kan du si det en gang til?» Eller, det er ikke **ofte** jeg hører, det er **kjempeofte** jeg hører det.

Intervjuer: mm

Her gir Rosita et klart uttrykk for ubehaget ved de stadige påminnelsene om hvordan hennes norsk viser språklig utilstrekkelighet. Rosita er ikke alene om å ha kjent på dette. Både Carlos (utdrag nr. 36) «(...) folk trenger ikke å spørre meg mer enn én gang for å forsikre seg om at de har forstått det jeg sier» gir også uttrykk for den samme erfaringen. Van Lier (2004) og Kramsch (2009) definerer den klare følelsesmessige erkjennelsen som et aspekt under *Det Mellommenneskelige Selvet*. Sentralt her er responsen fra andre personers betydning. Gjennom denne responsen utvikles Selvets intersubjektivitet. Intersubjektivitet kan forstås som de relasjonelle «trådene» som spinnes mellom samtaledeltakerne. Nettopp denne felles enigheten og gjensidige forståelsen er viktige og nødvendige elementer for sosialisering i den nye kulturen. Intersubjektivitet legger også grunnlaget for gjensidig omsorg og empati. I søken etter å etablere en felles mening spiller språket her en sentral rolle. Vi er alle avhengige av å forstå hva andre samtaledeltakere faktisk sier. Dette er elementer som ligger til grunn for en samtale. Jeg ønsker å belyse hva det å så ofte oppleve å ikke bli forstått, gjør med mine samtaledeltakere. Hvordan virker dette inn på selvfølelsen, hvordan påvirker dette igjen rekonstruksjon av identitet - hvem man ønsker å framstå som?

Utdrag nr.29b:

Rosita: for eksempel, unnskyld, hva er det du prøver å si? (latter) Det er sant, og selvfølgelig, jeg er et menneske, jeg er sjenert. Jeg er en voksen person, og at de spør deg på nytt fordi de ikke forsto hva jeg sa. Det er litt, jeg var litt flau.

Intervjuer: mm

Her trekker også Rosita inn begrepet skam som kan relateres til stemme. Hvem blir hun hørt som? Rosita sier at hun blir påvirket av det andre tenker, og gir uttrykk for at de tenker, om

henne, andre personers opplevelse av henne. Når Rosita sier «hva er det du prøver å si» (i utdrag 29 b) er det ikke sikkert at det er akkurat de ordene hun har hørt. Men det er hennes opplevelse av hva de sier. Wurmser (1981) skriver at den som kjenner seg skamfull, kjenner seg også uverdig. En reaksjon på dette er at den skamfulle ønsker å skjule seg, å holde seg unna situasjoner og relasjoner hvor dette forkommer, fordi frykten for at følelsen skal manifestere seg er stor. Skårderud (2001) sier at skammen blir en selvsentrert følelse, vi vender oss mot oss selv.

Utdrag nr.29c:

Rosita: jeg må være ærlig, jeg var litt flau.

Intervjuer: på deres vegne, eller på dine vegne?

Rosita: på mine vegne og det er fordi jeg studerte (fag), jeg har utrolig mange kunnskaper, det har aldri vært så vanskelig å fortelle eller å spørre, og når du er vant til det. Og noen ganger hvis du ikke klarer det, eller hvis du mangler ett ord da er du flau. Eller jeg føler meg flau. Og jeg har, jeg observerer folk omkring meg som er utlendinger og det er akkurat det samme, de spør ikke. De spør ikke så mye. Og jeg observerer.

Intervjuer: mm

Det er skamfølelsen og tilbaketrekningen Rosita gir uttrykk for. Og den gjelder ikke bare henne selv, hun refererer til gruppen «innvandrere». Wurmser (1981) skriver at skam ofte kan sees bak handlingene, og kan definere menneskers sosiale identitet. Van Lier (2004) plasserer sosiale roller og sosiale identiteter som deler av det konseptuelle selvet. Sentralt her er hvordan man danner seg en mening om det som framtrer som virkeligheten, gjennom relasjoner og persepsjoner i gjensidig interaksjon med omgivelsene. Det vil være naturlig å tenke seg at noen reaksjoner selekteres på bekostning av andre. Selvet kan enten akseptere av situasjonen, eller ikke godta å bli definert av andre. Selvet kan settes opp mot viktige komponenter, som akseptering av situasjonen, eller å ikke godta at man blir definert av andre. Dette krever en bevissthet om den prosessen selvet gjennomgår og hvilket uttrykk dette får, i og gjennom identiteten.

Utdrag nr.29d:

Rosita: så jeg observerer. Det er ikke bare meg. Selvfølgelig jeg prøver å utvikle meg. Prøver og lærer. Prøver å huske mer begreper, huske mer ord, for å kunne, for å vise min, mine språkferdigheter.

Intervjuer: mm

Det er ikke bare Rosita som føler det utfordrende å spørre om uklarheter i forhold til pensum. De andre samtaledeltakerne mine konkluderer med det samme. Å kunne spørre om ulike deler

av pensum de er usikre på, og selv delta i en debatt rundt tema ville i seg selv være en verdifull måte å tilegne seg og befeste pensumkunnskap på.

Utdrag nr.30a:

Intervjuer: hvordan synes dere det er å være i den gruppa og i den kollokviegruppa?

Carlos: ee, det er bra fordi man får lære når man hører på de andre, men for meg det var litt vanskelig å kommuniserer med de andre

Emy: ja, ja

Carlos: fordi jeg har kanskje ikke det samme nivå med språk, og de kan så mange forskjellige ord for å si noen som er det samme, og for meg jeg ville si noe det samme mye enklere,

Emy: ja, og noen ganger de forstår ikke hva jeg mener på grunn av de trenger å høre veldig, veldig vanskelige ord for å kommunisere noe

Begge to gir uttrykk for sjenanse. De trekker seg unna og er tilbakeholdne. De lytter til hva medstudentene sier, men tar ikke selv ordet. Både her, og i utdrag 30b, gir de klart uttrykk for mangel på faglige ord. Van Lier (2004) skriver at dette knytter seg til det refleksive selvet, hvor selvrepresentasjon og posisjonering er viktige aspekter ved selvet. Dette kan også knyttes opp til Van Liers (2004) *det konseptuelle selvet*, når den sosiale rollen som utlending blir bekreftet. Carlos ga klart uttrykk for at han (utdrag nr. 4) var motivert for studiene, og at han gledet seg til å begynne. Han hadde bestått norskkravene, han forventet dermed å forstå tilstrekkelig, men det blir tydeligere, dag for dag, at han ikke gjør det. Rollen som utlending blir befestet. Selvrepresentasjonen gjennom egen stemme blir borte. De mister sin egen stemme.

Utdrag nr.30b:

Carlos: ja

Intervjuer: at de trenger å høre vanskelige ord?

Carlos: ja, sånn som at uttrykker eller faglige språk som jeg bruker ikke for å kommunisere, jeg vil bare si hva jeg tenker om

Emy: ja

Carlos: hva jeg tenker og mener om hva som står på *bokene* som vi leser, og jeg mener det sammen men de forstår ikke så mye på grunn av jeg mangler faglige ord

Emy: ja

Carlos: men det er nesten det sammen ord, å ja, han mener det, sånn

Emy: ja, og det er nesten det samme som å skrive oppgave, fordi de sier at vi kan ikke bruke, ikke mening om hva skal vi om våres forståelse av teksten, ja, vi kan skrive noe om hva vi forstå fra teksten, men vi kan ikke bruke våres egen mening om det. Så det er, for meg det er veldig, veldig vanskelig

Utbyttet av å være med i en seminargruppe er mindre for de internasjonale studentene. De får i mindre grad enn sine medstudenter testet ut sin forståelse av en pensumstekst eller en

forelesning. De synes at de andre i gruppa bruker vanskelige ord og uttrykk. Ikke nødvendigvis fag-ord, slike ord kan også være knyttet til idiomatiske uttrykk, eller bare generell norsk som ligger på et høyere nivå enn de har rukket å lære på tre semestre. Samtidig er det helt nødvendig for alle studenter å lære seg ulike faguttrykk og å kunne bruke disse i riktig kontekst. I dette forumet vil studentene kunne diskutere pensum i plenum, men også i mindre inndelte grupper. En annen oppgave og funksjon i seminargruppene, er at det er her de obligatoriske kvalifiseringsoppgavene skal leveres, enten i skriftlig form eller som muntlig framføring. Ofte vil gruppeleder åpne for spørsmål og faglige kommentarer slik at studenten kan få viktig tilbakemeldinger.

10.3. Kvalifiseringsoppgaver

De ulike instituttene har forskjellig praksis med hensyn til hvilken form den obligatoriske oppgaven skal ha. Likeledes varierer antall obligatoriske oppgaver mellom de ulike instituttene. Noen institutt har en skriftlig oppgave, mens andre har en muntlig framføring foran resten av seminargruppa, og noen har begge former. Noen emner har individuelle oppgaver, mens andre igjen har krav om at de skal gjøres i gruppe, og noen emner har begge former. Felles for de obligatoriske oppgavene er at de må være bestått for at studentene skal bli eksamensmeldt. I gruppearbeidssammenheng og i muntlig presentasjon foran seminargruppa, blir det språklige og faglige nivået mer synliggjort enn ved individuelle, skriftlige innleveringer. For studenter med norsk som andrespråk blir språknivået i norsk ekstra synlig, eller ekstra hørbart i muntlige presentasjon i plenum. Det faglige nivået, eller det resten av studentgruppa kan tolke og oppfatte som medstudentens faglige nivå, vil uttrykkes gjennom vedkommendes språk.

Utdrag nr.31:

Emy: men for meg det er også veldig vanskelig fordi hvis for *esempel*, hvis vi forstår det forskjellig fra det hva er på boka og vi er død (latter). Ja, fordi vi må bruke *faglig* ord, vi må bruke noe som er det sammen hva er det forfatter sa at det. Ahh, for meg det er veldig vanskelig, og bare, fordi vi leser forskjellig bok, vi har *boker* fra svenska bok, vi har også dansk, ja, og (...) det er vanskelig. *Ofta* jeg bare *sitta* og bare være *stilla*. Jeg bare høre fra dem. Fordi det er vanskelig for meg å si noe (...) og ja, så for meg det er vanskelig å si noe andre ting neste gang fordi jeg ikke sikkert hvis de skal si at den som *contribution* (bidrag, min anmerkning) for meg eller de skal bare, det er ikke mulig og (hun ler)

Carlos: ja, og det er, jeg føler meg litt dårlig fordi jeg vet at jeg kan si noe, men når det kommer til å, når det er nødvendig å si noe, jeg tenker okay, hva var det som stod *på boka* og jeg klarer ikke å huske ee

Emy: teksten

Carlos: faglige uttrykk, uttrykker, og jeg bare prøver å si det som jeg forstår fra boka, og jeg sier mange ganger, eee, beklager men jeg kan ikke faglige språk, men jeg husker at han mener sånn eller sånn og ja, jeg prøver bare det fordi det (...) og det er rart fordi jeg kan snakke på norsk, men uansett trenger jeg å prøve

Ovenstående utdrag har de samme implikasjonene som i utdrag 33 og 34, jeg kommenterer dette etter utdrag 34. Feilbruk av ord og vendinger kan ofte få et helt annet enn det intenderte utfall. Flyt i språket og språklig variasjon kommer stort sett gratis til alle med norsk som morsmål, selv om det også her vil være variasjoner. Mine samtalepartnere har kommunisert med de andre i gruppa, selv om dette ikke var bare enkelt, men de følte at deres synspunkter ikke helt ble forstått, og de føler seg ikke vel i etterkant. Dette vil naturlig nok kunne legge en demper på å ytre seg senere i samme gruppe. Det faglige budskapet er i fokus når de små gruppene skal presentere noe, og her vil gruppa bli vurdert som en enhet. Hvis gruppa ikke oppfyller kravene for å bestå, rammer dette alle enkeltmedlemmer i gruppa, de må bruke tid på å rette opp, slik at de består. Dette vil kunne oppleves som urettferdig av de andre i gruppa dersom de føler at noen har trukket arbeidet deres ned i karakter, eller ned til ikke bestått. Klimaet i gruppa vil i så fall i ettertid kunne bære preg av dette, og gruppelederne har kanskje bare mangelfull, eller ingen, opplæring i hvordan å takle slike situasjoner. Kvalifiseringsoppgaver skal leveres inn og godkjennes av seminarleder, før studenten kan gå opp til eksamen. Obligatorisk oppgave kan være et individuelt arbeid eller et gruppearbeid, og det kan være en eller flere obligatoriske oppgaver i ett emne. Obligatorisk oppgave kan være skriftlig innlevering eller en muntlig framføring. Dette er det de ulike instituttene som bestemmer. Da jeg intervjuet Carlos og Emy skulle de presentere sin første obligatoriske muntlige kvalifiseringsoppgave. Jeg var usikker på hvordan denne skulle gjennomføres og spurte dem om dette.

Utdrag nr.32:

Intervjuer: (...) Skal dere lage noen spørsmål eller?

Carlos: Ja

Emy: spørsmål og svar, ikke sant?

Carlos: ja, og seminarlederen hun sa til oss at vi kan gjør som en presentasjon og vi kan spille noe, som f eks, tv program eller noe sånn og vi kan stille spørsmål med hverandre eller noe sånn, å gjøre det morsomt til de andre i klassen

Her har det blitt lagt ytterligere press på studentene, de skal legge fram deler av pensum på en underholdende måte. Her kommer de internasjonale studentene til kort, det er nesten umulig å være morsom på et språk du ikke behersker så godt. De har få eller ingen kulturelle koder og

referanser, slik at en imitasjon av nasjonale figurer for å få en humoristisk snert over et faglig og teoretisk område vil være umulig. Som nevnt over, skal mange av de obligatoriske oppgavene gjøres i gruppe. Dette krever samarbeid og utveksling av faglige synspunkter, og det teoretiske begrepsapparatet bør være forstått på samme måte. Også her blir de minnet om at de har flyttet fra sine forskjellige former for kapital.

Utdrag nr. 33:

Intervjuer: når dere har hatt muntlige presentasjoner, når dere har vært en gruppe på 3- 4 tykker, har du pratet like mye som de andre da?

Rosita: nei, nei i det hele tatt. Jeg var veldig stille i forhold til de andre.

Rosita blir stille og tilbakeholden. Schei (1998) skriver at individet også møter seg selv når man ser seg selv med andres øyne, gjennom deres reaksjoner på sine egne handlinger. Eller kanskje også på egen mangel på handling.

Utdrag nr. 34:

Intervjuer: Da dere møttes den lørdagen, i de 7 timene da dere arbeidet med den oppgaven.. men følte du at.. eh, hørte de på deg?

Rosita: Nei.

I utdrag 31 gir Emy og Carlos klart uttrykk for at deres bidrag ikke har noen verdi på grunn av språklige mangler, noe som utløser en mindreverdighetsfølelse. De bidrar ikke i den faglige diskusjonen rundt teorier eller problemstillinger knyttet til faget. De får bekreftet følelsen av ikke å bli hørt. De mister verdi og de blir gjort stemmeløse. Stemme hos Van Lier (2004) er å uttrykke en identitet. Schei (1998) skriver at skam og forakt er sterke negative erfaringer som mennesker ønsker å unngå. På samme måte som det motsatte som handler om anerkjennelse og fellesskapsfølelse noe vi søker fordi det virker motiverende.

Muntlige framføringer av obligatoriske oppgaver kan oppleves ulikt, her kommer også ulike tradisjoner mellom de ulike landene inn. Ikke alle har fått opplæring i muntlig presentasjoner siden grunnttrinnet i skolen. Misforståelser kan være en mulig grunn til at Paulina har en negativ erfaring etter et muntlig framlegg.

Utdrag nr. 35:

Paulina: Jeg kan fortelle deg om en opplevelse som jeg *hade* (fag). Det var på seminar og det var på seminar og dere *snakke* veldig fort, ikke sant, og *ale* må ta oppgave. (...) og jeg den første oppgave og jeg var sånn og yess, ikke sant, og trodde jeg *hade* gjort en bra jobb da, så de tok altfor hardt. De kritisere meg hele tid foran alle, det var utrolig flau å føle meg

stigmatisert, det følte jeg, jeg måtte bare holde hodet *kald* ikke sant, og takk for deres kritikk og kommentar og sånn,

Intervjuer: mm

Paulina: første gang jeg synes de var altfor hard, men andre gange, fordi etter denne..

intervjuer: hvordan hard?

Paulina: for eksempel, jeg *trode* jeg hadde gjort en bra oppgave og få kritikk det er helt ok, det var som sa sånn til meg men halo, den oppgave her, det er *tidlig* at man kan se at du har ikke forstå faget, sånn ikke sant, har se ut som en notat og det var det ikke,..., så jeg *hade* sendt en oppgave til henne, fordi jeg måtte *drofte* med dem før, så jeg spurte hva sines dem og jeg sa dette ser bra ikke sant, og da fikk jeg sånne *tipe av kritik*, men jeg tok det pent og med respektfull og takke for, ikke sant, og jeg sa også til dem veldig *tidelig* at dere, jeg forstår dette her for dere er dette barnegrøt, men dere må forstå å skrive en sånn oppgave det er som en fødsel for meg, så jeg ba dem om de *kune* være mer sånn forståelsesfull, ikke sånn at de skulle unngå kritikk, men ta hensynet, det var ikke mitt språk da, (...) og andre gang da de var mer med *kritik* som var mer relevant og som ikke skulle såre meg eller stigmatisere meg eller sette meg ned da

Paulina opplever at hun mangler støtte når hun utsettes for hard kritikk. Den oppleves som urettferdig og ikke minst ydmykende. Hun hadde på forhånd en klar følelse av å ha levert en oppgave som tilfredsstilte de faglige kravene. Hun føler seg ydmyket, og skammen hun føler kan karakteriseres som en tilstand som bekrefter opplevelsen av å være ikke bare latterlig, men også ubetydelig i betydningen å ha liten verdi. Schei (1998) hevder at slike reaksjoner kan føre til redusert styrke og kvalitet av stemmen, og vil også prege kroppsspråket. Dette er faktorer som påvirker motivasjon. Stemme er også en måte vi gir oss til kjenne gjennom en mening vi deler med andre. Også hos Van Lier (2004) er stemmen mer enn lyd, den avspeiler personens identitet. Også i disse intervju-utdragene har jeg satt der som avviker fra østnorsk uttale i kursiv. Jeg vil senere i oppgaven komme tilbake til om disse avvikene kan være mulige faktorer i en stereotypisk oppfatning som blant annet Paulina og Rosita føler de utsettes for, at dette plasserer dem i en gruppe hvor de selv ikke kjenner seg igjen. «Tapet av opplevd tilhørighet med andre, opplevelsen av å bli anerkjent og å bety noe positivt for et felleskap gjennom den rollen en innehar i det, kan for individet bli så stort og smertefullt at det leder til ensomhet» (Vetlesen 2004: 21). Internasjonale studenter som har hatt relativt kort oppholdstid i Norge har få felles referanser med andre studenter, og sårbarheten ved å ikke bli inkludert vil kunne oppleves sterkere for dem enn for andre studenter som er oppvokst i nærheten av studiestedet. Mange studenter som kommer fra andre, kanskje mindre, steder i Norge vil nok i noen grad kunne dele mange av de samme erfaringene, men disse har språket og de kulturelle referanserammene. Det er også viktig å huske på at flertallet av studenter er relativt unge, og har søkt opptak i de obligatoriske seminargruppene der de kanskje heller ikke

kjenner noen, og de kan føle seg usikre og sjenerte til tross for gode språkferdigheter i norsk. Men de har et visst språklig nivå i norsk, de har opplæring fra norsk videregående hvor blant annet muntlige presentasjoner har blitt en del av utdanningen. Gruppearbeid er vanlig allerede fra barnetrinnet i norsk skole. Dette er ikke nødvendigvis like vanlig i andre land. De utenlandske studentene kan være utrente i denne formen. For mange utenlandske studenter kan en praksis med argumentasjon og kritisk tenkning være nytt og utfordrende i seg selv, mens det for norske studenter er naturlige komponenter i deres utdannelse.

I tillegg til kulturelle ulikheter kan det fonetiske lydbildet være en faktor som skiller de internasjonale studentene fra de norske. Språkbruk og lydbilder vektlegges ut fra en norm om hva som er «korrekt språk» (Sandøy 2008:173). Sandøy skriver videre at når vi oppfatter forventninger hos andre, vil prosessen der enkeltindividene orienterer seg i forhold til forventningene utgjøre selve normdanningen der ulike enkeltfaktorer vil være viktigere enn andre. Status og rolle, mener Sandvik (2008), er to viktige komponenter i normdanningen i forhold til korrekt språk. De allmenne oppfatningene innlemmes som forventninger og normer i vår virkelighetsforståelse, og vil slik utgjøre viktige brikker i danningen av stereotypier.

10.4. Fonetikk, mulig kilder til misforståelser

De internasjonale studentene klarer over at deres fonetiske kompetanse kan avvike fra de andre i gruppa, selv om bevisstheten rundt fonetiske avvik kan variere.

Dårlig eller avvikende uttale vil kunne hindre kommunikasjon og forståelse, på samme måte som avvikende grammatikk- kunnskaper kan gjøre det. Setningsintonasjon gjør at noe høres norsk ut, eller det helt motsatte. Intonasjonen bærer også i seg en betydning ved at den, ved bruk av stigende tonegang kan gi signal om at ytringen er et spørsmål, eller om det er en vanlig utsagnssetning. Intonasjon kan også indikere bruk av leddstilling eller at det gis en ordre og kan på denne måten uttrykke mye om talerens holdning. En stigende tonegang vil generelt indikere at ytringen ikke er ferdig, mens fallende tonegang indikerer at man er ferdig og at andre kan få ordet, og kan, som Svennevig sier, indikere turtaking mellom samtaledeltakerne. På samme måte som vi bruker tegnsetting i en skrevet tekst, er intonasjonens funksjon å gruppere mening gjennom å dele opp logiske og grammatiske enheter i håndterbare størrelser. «(...) ulike tonehøyder brukes for å signalisere en lang rekke meningsinnhold» (Huseby og Kløve 2001:115). De skriver videre at nettopp «intonasjonskomponenten slår ofte gjennom i andrespråkstale og vil her være en del av

aksenten» (Huseby og Kløve 2001:116). Norsk har i tillegg to tonem som er et spesielt fenomen for mange språkinnlærere. De to tonemene kan utgjøre et betydningsskille mellom ordene, men et ord uttalt med feil tonem, vil allikevel kunne forstås ut ifra konteksten. Fonetisk kunnskap utgjør en sentral del av den muntlige produksjonen. Det reseptive og det produktive ordforrådet vil også være forskjellig for denne gruppen. Også innen lytteforståelse, som på forelesninger, vil dette være viktig.

Feil i syntaks vil også kunne virke noe forstyrrende i kommunikasjonen. I tillegg vil den utenlandske studentens mindre ordforråd avvike fra ordforrådet til studentene med norsk som morsmål. I de elektroniske ordbøkene står det ikke hvilke tonem ordet har. Feil bruk av fonem kan også virke forstyrrende. Det er nokså vanlig at spansktalende bytter om på v og b, fordi det ikke er betydningsskillende på spansk. Hvis man som norsktalende ikke er klar over dette, utgjør dette kanskje et irritasjonsmoment. Dette gjelder også andre frekvente vokaler som a, e og i, hvor en sammenblanding av disse kan gi avvikende uttale, og vil prege uttalen i større grad enn bare i for y. Det er nettopp dette Carlos føler problematisk.

Utdrag nr. 36 (min oversettelse fra spansk)

Carlos: Uttalelsen. Ja. Jeg tror den har blitt bedre. Nå som jeg har uttalelsen er det lettere å uttrykke mine ideer og folk trenger ikke å spørre meg mer enn én gang for å forsikre seg om at de har forstått det jeg sier. Av og til er det forstyrrende når en person har en annen dialekt enn bokmål, så for dem er det vanskelig å forstå hva jeg sier. De forstår bokmål, men formen som nordmenn snakker bokmål som er bra, det er som å synge?

Intervjuer: synge

Carlos: på spansk synger jeg også, men det er annerledes. På norsk er det mer som bølger.

Intervjuer: å ja, som bølger

Carlos: ja. På spansk er det på slutten av setningen. På norsk er det mer i hvert ord, som over en tid, noe slikt.

Utdrag nr. 37 (min oversettelse fra spansk)

Carlos: nå forstår jeg mer av grammatikken og hvordan ordenen skrives. Jeg tenker mer på hvordan jeg skal si det jeg skal si, og noen ganger er det vanskelig for meg og tenke på hvordan det skrives og hvordan det må uttales, og kunne si det riktig, fordi jeg tenker på er det sånn, nei, er det slik, nei, er det slik, nei. Samtidig prøver jeg å høre på meg selv, for å høre om jeg uttaler det riktig. For meg er det litt vanskelig å huske på i, y, b og v, og jeg blander dem. Jeg vet hvordan man skriver det, og hvordan lydene skifter.

Hvor lett er det å la seg påvirke av feil, eller ikke korrekt, uttale og sette denne studentgruppa i et dårligere lys? Alle mine samtaledeltakere har en høyere utdanning fra sine hjemland. Hvor

lett er det å tillegge denne studentgruppa et lavere faglig nivå fordi de fonetiske og grammatiske ferdighetene er noe lavere eller annerledes enn hos resten av studentgruppa?

Utbyttet av å være med i en seminargruppe for de to internasjonale studentene ser ut til å være annerledes enn det er for de norske studentene, de får i liten grad testet ut det de har forstått eller slik de har forstått en teori. De oppfatter at de andre i gruppa bruker vanskelige ord. Disse ordene kan også være knyttet til idiomatiske uttrykk, eller bare generell norsk som ligger på et høyere nivå enn det de har rukket å lære på ett år. Samtidig som det blir etablert en faglig relasjon mellom gruppedeltagerne, blir det også etablert ulike typer sosiale relasjoner. Ofte vil selvoppnevnte studiegrupper springe ut fra en faglig og sosial kontakt som blir etablert i seminargruppene. Den tette koblingen mellom språk og kommunikasjon gjør at kommunikasjonsperspektivet er godt egnet til å belyse forskjellige sider av ulike sosiale relasjoner. Blaker (2006) skriver at det er gjennom språket vi griper poeng og forstår innhold, og at vi til dels skaper og konstituerer de sosiale realitetene. Men all kommunikasjon er ikke bare rent språklig. «Den ikke- språklige kommunikasjonen er minst like avgjørende som den språklige (Blakar og Nafstad i «Det omsorgsfulle mennesket» 2004: 152). De skriver videre at de relasjonelle aspektene ofte blir formidlet på en ikke- språklig måte. Sandøy (2008) skriver at de ikke- verbale reaksjonene i omgivelsene som kan formidles ved skuldertrekning eller småklaging, ikke er mindre viktige enn de konkret verbalt uttalte.

Utdrag nr. 38:

Intervjuer: når du føler at de tenker at hun (Paulina) er litt dum eller sånn,

Paulina: de sier ikke det

Intervjuer: nei nei

Paulina: de sier ikke det, (...) jeg føle det, ikke sant, men selvfølgelig, jeg er en handicap, jeg er handicap foran dem

Her gir Paulina uttrykk for mindreverdighetsfølelse. Hun beskriver seg selv som et handicap som igjen påvirker selvbildet hennes, og det vil være en sterk komponent i reforhandlingen av identitet. De Fina (2010) skriver at i tillegg til at identiteten utvikles i relasjon til andre i det sosiale rom, hvor språket er en viktig faktor, meddeler vi også ulike sinnsstemninger og følelser med språket. Mæhlum (2008) skriver at det er en pågående vekselvirkning mellom *jegets* oppfatning av seg selv, og de andres oppfatning av hvem vi er. Dette understreker betydningen av å se identitetskonstruksjoner i lys av den tredje tilnærmingen til identitetsforståelse (Mæhlum 2008), og som ligger til grunn for denne oppgaven. Alle mine

samtalepartnere oppsummerer at de føler det problematisk å spørre om ulike sider ved pensum foran hele gruppa. Dette gjelder også helt sikkert for en del av studentene med norsk som morsmål også, selv om de har alle de språklige elementer og de ulike kulturelle uttrykkene inne. Dette er også en vrien situasjon for gruppelederne. De skal kunne vite når de skal kunne bryte inn på en måte som ivaretar alle studentene. Selvetablerte studiegrupper eller kollokviegrupper organiseres av studentene selv, og vil i stor grad dannes med andre de kjenner fra tidligere, eller medstudenter de møter i seminargruppene. Om noen av de språklige komponentene er av betydning for invitasjoner inn i kollokviegrupper kommer ikke fram av mine studier, da jeg ikke har intervjuet noen av de norske studentene, men en av mine hypoteser er at nettopp språkbruk er utslagsgivende.

10.5. Kollokviegruppene

Disse gruppene er et fellesskap som utgjør et viktig og nødvendig supplement til forelesninger og seminargrupper, samt til eget studiearbeid. Litteratur og tematikk fra forelesninger og seminargrupper vil danne et naturlig fokus i arbeidet. Her er det kanskje lettere å ha en åpenhet som i større grad tillater at man prøver ut tankerekker og ideer basert på pensum enn det kan være i andre fora, som seminargruppene. I kollokviegruppene er det kanskje også lettere å avdekke faglige uenigheter i et fruktbart samarbeide og, ikke minst, kunne ta uenigheten med til en seminargruppe.

Utdrag nr. 39:

Intervjuer: De kollokviegruppene, finner man liksom sammen selv? Eller er det noen som sier; og dere som sitter der, kan være en kollokviegruppe og dere som sitter der, kan være en gruppe... Eller hvordan gjør de det?

Rosita: Nei, du må finne de selv, så det betyr hvis du ikke har venner, hvis du ikke kjenner hverandre, da kan du ikke ha kollokvie.

Intervjuer: Hadde du kollokviegruppe 1. semester?

Rosita: Nei. Så, jeg måtte lese for meg selv.

Intervjuer: mm. Men nå er det ikke så vanskelig å komme inn i de gruppene..?

Rosita: Jo...

Intervjuer: Det er det ennå?!

Rosita: Ja. Det er veldig vanskelig fortsatt.

Også i denne sammenhengen føler Rosita at hun blir holdt utenfor. Og Paulina opplever det på samme måte. Det samme oppsummerer Emy og Carlos.

Utdrag nr. 40

Paulina: Jeg tro at det er min mening, jeg tro at det blir sånn innvandrere, vi snakker saktere , vi trenger mer tid, og da selvfølgelig hvis det er sånn i kollokvier og de har norsk som morsmål det går fortere, de har, de kan utnytte bedre tid, så følelse jeg har det var litt sånn at det mine kollegaer, de vil ikke kaste bort sin tid med å ha en kollokvie en som på en måte var *hændkæpt* i språket, sånn var følelse jeg *hade*, men

På lik linje med de andre har Rosita avsluttet sin høyere utdanning i sitt hjemland. Hennes studiepreferanser er derfor fra sitt eget universitet og i sin egen kultur.

Utdrag nr. 41

Intervjuer: (...) Hvordan var det for deg i begynnelsen, å komme inn i grupper, altså kollokviegrupper. Seminargrupper.

Rosita: Det var... rett og slett.. kjempevanskelig. Jeg jeg var veldig skuffet, fordi ikke alle som er så hyggelig, eller vennlige som i Sør-Amerika. I Sør-Amerika treffer du flere, du blir kjent med dem, de hjelper, de støtter deg, de oppmuntrer deg, men her er det nesten umulig å bli kjent med en person. Vi ble kjent gjennom oppgavene, det ble vi. Men.. sånn ett semester etterpå, kunne jeg gå gjennom biblioteket og hvis jeg så på ham eller henne, de hilste aldri på meg. Det hadde ALDRI skjedd i (hjemland). Fordi du blir kjent og med en gang! Og det var sjokkerende for meg. Det var trist... ja jeg gråt faktisk, på grunn av at dette, og det var (pause). Jeg var kjempeskuffet. Jeg ville gi meg opp, fordi du vet at venner og sosial liv er veldig viktig, særlig når du er utlendinger, og du kjenner ikke noen andre

I tillegg til tap av det sosiale nettverket hun hadde i sitt eget hjemland, lider hun også tap av kulturelle ferdigheter og opplevelsen av å dele en felles historie. Vetlesen (2004) skriver at slike følelser av tap faller sammen med økning i usikkerhet og orienteringsløshet. En følelse av å ikke bety noe, eller mer subtilt; «økt usikkerhet på hva man betyr og hvem man betyr noe for» (Vetlesen i Nafstad: 2004) . Når man i voksen alder flytter til en annen kultur og opplever at mange av de komponentene som tidligere var viktige for artikulering av egne preferanser har liten, eller ingen, verdi i den nye kulturen, vil man nødvendigvis reetablere sin egen identitet og opplevelsen av seg selv. Personer trenger tilførsel fra kilder utenfor seg selv i arbeidet med nydanningen, justeringen og rekonstruksjon av en ny identitet. Ved ikke å få komme inn i en kollokviegruppe mister de muligheten til å diskutere fagtekster og slik teste ut egen kunnskap for selv å få et aktivt forhold til innholdet i fagtekstene. Gjennom å diskutere får man øvd seg på å diskutere, på å bruke fagterminologi og argumentere for de ulike teoriene og generell uenighet i faget. På denne måten får man også en trening i å forklare og kommentere fagstoff muntlig som kan komme godt med når muntlig obligatorisk oppgave skal presenteres i seminargruppene. Kollokviegruppene er også egnet til å lese hverandres

tekster til skriftlige obligatoriske oppgaver og slik gi hverandre konstruktive tilbakemeldinger, noe som er en viktig erfaring i forhold til eksamen.

Jeg har tidligere antydnet at mangel på inkludering kan skyldes stereotypiske holdninger. Det kan også skyldes at studentene med norsk som morsmål ikke synes at bidraget til felles innleveringer holder faglige mål. Hvordan vil det oppleves når de to det her er snakk om har levert inn to stykk arbeider, og erfarer at de som rediger den felles oppgaven har utelatt deres bidrag? Hva skjer med dem i denne prosessen?

11. Identitet før og nå. Hvem blir de gjort til?

«Individet trenger tilførsel fra kilder utenfor seg selv for å danne seg en identitet» (Vetlesen 2004:23). Det siterte utsagnet føyer seg inn i begrepet sosialkonstruktivisme, og som Burr (2003) definerer som et vidt og åpent begrep. Et sosialkonstruktivistisk perspektiv hevder at vår verden konstrueres gjennom menneskers sosiale samspill og interaksjon, vår opplevelse og forståelse av virkeligheten formes og reformes gjennom ulike situasjoner og opplevelser. Sosiale fenomen formes og omformes gjennom menneskelig samhandling. Fortolkning av de ulike sosiale fenomen defineres som virkeligheten. Enkeltindividet søker en mening å forholde seg til, derfor, ved hjelp av språket, skaper vi representasjoner av denne virkeligheten. Ahern (2001) skriver at språkbruk både former og reflekterer sosiale og kulturelle virkeligheter. På denne måten blir altså språket en viktig markør. Svennevig (2005) skriver at ettersom «identitet for en stor del er et sosialt fenomen, spiller språket en viktig rolle for identitetsdannelsen. Gjennom valg av ulike ord og formuleringer synliggjør vi ulike egenskaper, og vi markerer likhet og forskjell, nærhet og avstand i forhold til andre individer og grupper» (Svennevig 2005:115). En samtale vil kunne utvikle seg gjennom forskjellige temaer og utveksling av ulike synspunkter, ofte med mer eller mindre uttalte henvisninger til situasjoner som har skjedd. Dette fordrer samme kjennskap til de ulike situasjonene, for at samtaledeltakerne skal være likestilte. «Det å skape felles mening baserer seg altså mer på kunnskap om standardiserte mønstre for hva man kan i det aktuelle mediet, og hvordan man skal si det, og mindre på den situasjonsspesifikke forhandlingen med en kommunikasjonspartner» (Svennevig 2005:15). Et stort språklig register i kombinasjon med sjangerkunnskap er viktige elementer i forhandlinger der nettopp betydningen av disse språklige trekkene er en del av forhandlingene, og bidrar til posisjoneringen av en selv og de andre deltakerne. Svennevigs definisjoner er ikke ulike definisjonene til Bourdieu som skriver

at enhver talehandling et produkt av et møte mellom habitus og et språklig marked. Bourdieu spesifiserer dette til å gjelde det lingvistiske markedet. Han skriver at den språklige kunnskapen som en kompetent språkbruker har til å skape et utall av språklige uttrykk som er grammatisk korrekt gir i kombinasjon med sosial evne og innsikt, et symbolsk styrkeforhold på det lingvistiske markedet (Bourdieu & Wacquant 1995). Dette understreker at språklig kunnskap i majoritetsspråket vil kunne tjene som et slags adgangskriteriet på et medlemskap hos majoriteten, i denne kulturen. De motsatte er de som ikke har tilegnet seg majoritetskulturen og språket. Studentene med norsk som andrespråk og som fortsatt er i en innlæringssituasjon, har en ufullstendig språklig kompetanse. Mine samtaledeltakere opplever alle at de er ekskludert fra fellesskapet og blir posisjonert og definert som mindreverdige. Dette rammer selvfølelsen og identiteten som igjen kommer i en reforhandlingssituasjon. Disse forhandlingene tar utgangspunkt i at identiteter konstrueres i posisjonering som en dialogisk prosess (Davis og Harré 1990). Prosessen er underlagt maktforholdene som gjelder den sosiale konteksten. Bourdieu hevder at identiteten ikke har én posisjon som oppstår under forhandlinger om ulike typer posisjonering, men er underlagt ulike reproduksjoner av makt og ulike former for kapital (Bourdieu & Wacquant 1995). Ved å være i en forhandlingssituasjon hvor man inntar en underlegen og avventende situasjon, vil i følge Skårderud (2012), resultere i og generere en følelse av skam. Skårderud hevder at skammen er relasjonell i sitt vesen og den regulerer selvfølelsen. Han hevder videre at skammens vesen er knyttet til å se seg selv med den andres øyne og vurderinger. I utdrag nr. 38 sier Paulina at hun fler seg som et «handicap» for de andre studentene i seminargruppa si. I utdrag nummer 6, sier Rosita at hun følte «seg så ensom, så dårlig» da hun ikke forsto hva foreleseren sa. På samme måte som da Carlos sier i utdrag nr. 6, at han «trenger å forstå, og jeg blir nervøs». Det er lett å dømme seg selv som mislykket. Skårderud (2012) hevder at skam forstyrrer reguleringen av nettopp selvfølelsen og at skal kan dreie seg om ydmykelser. Disse representasjoner av skamfølelsen bidrar til ødeleggelse av samhandlingen mellom mennesker, altså i det fora hvor identiteten forhandles fram.

utdrag 42

Rosita: men det er ikke lett. Nei, det er ikke lett fordi du opplever andre ting som kan påvirke deg og selvfølgelig jeg er påvirket. Jeg kan ikke si i dag i 2015, at jeg har vært på universitetet og jeg er kjempefornøyd med venner og, jeg kan ikke si at vi har et godt og hyggelig forhold. Nei. Jeg har oppnådd målet mitt, jeg har tilegnet meg flere kunnskaper, og jeg er veldig glad for det, men når det gjelder emosjonell utvikling eller emosjonell, når det gjelder mine emosjoner som person, i forhold til kultur så er jeg selvfølgelig ikke fornøyd. Jeg er ikke fornøyd.

” ... i forhold til kultur så jeg selvfølgelig ikke fornøyd.” sier Rosita. Implisitt i utsagnet over går det fram at hun snakker om sin sosiale isolasjon i studiesituasjonen. Andre mennesker er viktige for etablering, og reetablering av eget selvbilde. Å utvikle et godt selvbilde, så vi kan være trygge på oss selv og andre, blir generelt sett på som en viktig og nødvendig del av livet. Det er viktig i prosesser der følelsesmessig tilknytning til andre er under utvikling, slik kan sosiale ferdigheter oppleves som positiv mestring, opplevelsen av å ha betydning for andre, gjennom å danne et felleskap, befestes. Mead (1934) mente at utvikling av eget selvbilde er bare mulig gjennom samhandling med andre, i gjensidig samspill. Andre mennesker fungerer som speil, bare gjennom å tolke andres reaksjoner på oss selv, kan vi forstå oss selv. I denne utviklingen innehar språklig kommunikasjon og empati en nøkkelrolle.

Utdrag 43

Intervjuer: hvordan hadde det vært hvis du hadde vært fornøyd?

Rosita: Åhh, da hadde jeg vært veldig godt kjent med elever, vi hadde vært gode venner, vi hadde støttet hverandre, vi hadde oppmuntret hverandre, vi hadde jobbet sammen og kanskje jeg hadde fått gode tips av dem, jeg hadde kanskje lært meg hvordan jeg skulle skrive eksamen så tidlig som mulig, de hadde hjulpet meg kanskje som vi pleier å gjøre i (hjemland), forberede oss til eksamen, ikke sant? Eller å bli mere kjent med hverandre, som i felleskapet, å bli kjent, å gå ut noen ganger

Intervjuer: så det er på en måte det sosiale?

Rosita: ja

Når en person flytter fra et land til et annet, fra en kulturell kontekst til en annen, er det ikke bare en fysisk forflytning som finner sted. Rositas beskrivelse over av hvordan det ”burde ha vært”, forteller indirekte at hun savner faglig og sosialt fellesskap, hun savner hjelp og støtte fra medstudenter. Hun savner måten de hjalp hverandre faglig i hjemlandet hennes.

”Etablering av tilknytning til andre kan variere i livets forskjellige epoker, på samme måte som tilknytningens grad av viktighet for personens fortsatte selvbildeutvikling, vil det.

Møtet med ny kultur og nytt språk vil kunne oppleves som mentalt sjokkartet. Ens sosiale nettverk, språk, kulturelle koder og referanser blir ikke med til det nye landet. Holdepunktene man vanligvis kunne orientere seg etter, er borte, endringene kan oppleves som svært store. Man går fra å være en voksen, yrkesaktiv person til å bli en som møter et nytt land med et språk man ikke mestrer.” (Bourdieu 1995)

Voksne andrespråksinnlærere har allerede etablerte språklige ferdigheter og kulturspesifikk kunnskap om samfunnet de kommer fra. Dette er faktorer som har vært avgjørende for etablering av identitet, fordi tilegnelsen har skjedd gjennom sosiale interaksjon i en sosial situasjon. «(...) de sosiale ferdighetene dreier seg om å skape kontakt, ha empati, kunne kommunisere med andre og lignende» (Golden 2014:12). Deltakerne i min studie har alle fullført en høyere utdanning i sine respektive hjemland. De har gjennom utdanningsløpet justert sine selvbilder og oppfatninger av egen identitet i en endringsprosess gjennom studietid og utvikling fra ungdomsliv til voksenliv. De har av ulike årsaker valgt å flytte til Oslo og ut fra individuelle motiver valgt å fortsette å studere. Én grunn kan for eksempel være at utdanningen deres ikke er konvertibel med norske forhold. Dette innebærer at særlig selvbildet kommer inn i en relativt stor endringsprosess. Med selvbilde mener jeg summen av de inntrykk og tanker du som person har om deg selv, hvilke tanker du tror at andre har om deg, hvordan du tror at disse oppfatter deg. Jamfør definisjonen av identitet under teorikapittelet.

Utdrag nr .44

Intervjuer: hvor mye tror du man kan forandre seg selv?

Carlos: mye, mye. Jeg tror det er gjennom livet kanskje. Jeg føler med meg for eksempel, jeg tror jeg er helt annerledes. (...) Jeg er veldig forskjellig, fra (hjemland) og jeg som bor her i Oslo.

Situasjonen de befinner seg i - som andrespråksinnlærere og studenter i et fremmed land, gjør det nødvendig for dem å reforhandle sin identitet , å tilpasse seg den nye kulturen etter beste evne. I likhet med Carlos, opplever Rosita at hun er forandret, at hun har to identiteter, hun er forandret, og har gjort seg noen refleksjoner over hvordan de to språkene påvirker henne.

Utdrag nr. 45

Rosita: ja, jeg føler at når jeg forteller på spansk så er det MEG. Jeg er ivrig, og jeg blir kjempeglad og jeg ler litt, men når det er på norsk så er jeg litt sånn konkret og det er bare sånn som det er å fortelle noe, ja, that´s it, men når det er på spansk, kan jeg bruke mer kjærlighet og litt sånn søte ord, og uttrykke meg på en veldig sånn koselig måte og ja, ikke sant?

Intervjuer: mm

Rosita: men på norsk, og jeg forstår at norsk er et sånt språk, ikke sant. Konkret språk. Jeg har forstått det, men det er ikke det samme. Jeg selvfølgelig foretrekker å snakke på spansk og ja, sier ting og, det blir helt annerledes. Det blir helt annerledes. Rett og slett. Ja.

”it is difficult to argue against the idea that identities are at least in part represented in and through language” (Moje & Lukas 2009:427)

Utdrag nr. 46

Rosita: Vel, jeg vil gjerne si at kulturen her har påvirket meg mye. I mitt hjemland og da jeg snakket spansk, kunne jeg formidle absolutt alt, alltid. Og for meg, fordi da jeg studerte (fag), var det alltid viktig å snakke korrekt. Det var viktig å kunne bruke avansert terminologi. Det var viktig for meg. Og det var viktig for meg og ikke å ha ortografiske feil, og særlig det å beherske et stort vokabular som mulig. Når man er student er det viktig at man forbedrer sitt nivå med hensyn til ditt vokabular fordi det er viktig. (*Min oversettelse*)

(...)»I tillegg kan vi snakke om språklig tilpasning oppover eller nedover i det sosiale hierarkiet»(Røyneland 1994:86).

Utdrag nr. 47

Rosita: Og særlig når du vil ha en utdanning, ikke sant? Man starter på null i et studieløp som varer i 4 år, og derfor er det viktig. Det er viktig fordi det er viktig for deg, fordi du utvikler deg som person samtidig som du lærer. Da jeg ankom Norge følte jeg det som om all den tilegnete kunnskapen fra mitt fakultet, mistet all sin verdi. Fordi her måtte jeg starte på et språk som ikke engang var engelsk. Jeg begynte på null. Og starte på null som du kan forestille deg, med all den kunnskapen som jeg hadde, kunne jeg ikke tenke på norsk, og selvfølgelig, det var en stor frustrasjon for meg. Det var den største frustrasjonen i mitt liv. Men jeg hadde et mål. Og mitt mål var å studere i Norge. Og jeg visste at jeg måtte tilbringe mange år på norskurs for å ta nivå en, nivå to, nivå tre, Bergenstesten og andre spesialiseringer. Men jeg tenkte at jeg skal klare det, jeg skal klare det, jeg skal klare det. (*Min oversettelse*)

Rosita er her klar og tydelig på opplevelsen av å være nullstilt, i tråd med Røyneland har hun opplevd en tilpasning nedover i det sosiale hierarkiet. Hun opplever at den hun var og det hun kunne fra før er uten verdi i det nye landet – og hun tilskriver det det faktum at hun mangler språk. Hun kan ikke uttrykke seg presist og nyansert på norsk. « (...) gjennom språkbruk i en språklig samhandling, uttrykker personen sin identitet. Dette innebærer at språkbrukeren i seg selv kan betraktes som en vare på det lingvistiske markedet, fordi det får en verdi i en sosial kontekst (Bourdieu og Wacquant 1995).

Rosita sier om hjemlandet:

Utdrag nr. 48

Ja, jeg savner det mye, ja, jeg savner det mye. Som jeg var før, mye gladere og jeg danset hjemme, eller, ja. Jeg savner det ja. Jeg la merke til at da jeg dro til (hjemland), for eksempel, ønsker folk du møter ute og bli venner med deg. Og nå hvis noen har interesse av å bli venner med meg ute, så er det rart for meg, det er ikke normalt. Men jeg må huske på at det er det som er normalt. Men sånn som det er her og jeg gjør det det samme, vil de oppføre seg som om jeg er gal eller rar. Så når jeg drar til mitt hjemland for en stund og hvis jeg ikke har tenkt på at denne kulturen ikke er normal, da glemmer jeg det, og så bra, for en del av meg er sånn, ikke sant. Og så klart har det påvirket den emosjonelle delen av meg, ikke sant. Jeg bare har fått

mye kunnskap, men om jeg er glad? Nei. Og jeg har adoptert den norske kulturen. Det er ingen annen måte å gjøre det på.
(Min oversettelse)

Samtlige av mine deltakere nevner en opplevelse av å føle seg mindre verdt på grunn av de språklige begrensningene de har. Bourdieu (1996) skriver at språk som har blitt definert som en lav verdi, vil definere alle brukerne av dette språket den samme laver verdien, og at de blir tillagt en identitet som er knyttet til de ulike egenskapene med lav verdi. Ulike faktorer er med på å konstruere identitet, og denne vil variere over tid, og fra en kontekst til en annen.

Utdrag nr. 49

Intervjuer: Men, de du kjenner på fakultetet ditt nå. Hvem er det? Er det nordmenn, er det utlendinger, er det noen som er født her og har bodd i et annet land- lenge, kort...?

Rosita: Jeg kjenner stort sett utlendinger. Og noen fra Norge, som er 2-3 som jeg holder kontakten. Og flere som kom til Norge, men for eksempel som ble født i Nicaragua, eller som ble født i Argentina. Men de har en bakgrunn fra Sør-Amerika. Eller fra Sentral-Amerika.

Intervjuer: Akkurat, de kan spansk.

Rosita: Ja. Så det er rett og slett utlendinger.

Intervjuer: mm, men de er også norske.

Rosita: Ja.

Intervjuer: Ja, mmmm. At de har studert for eksempel i Argentina..

Rosita: De ble født for eksempel i Argentina og Venezuela, men de kom til Norge når de var ganske små. Kanskje 9 år..

Jeg legger merke til Rositas implisitte følelse av utenforskap når hun omtaler vennene sine, «de er rett og slett utlendinger» og skaper et inntrykk hos meg ved at hun sannsynligvis ubevisst, opererer med et A- og et B lag. Utenforskapet oppleves først og fremst ved at hun holdes utenfor det norske studentfellesskapet. Hun later til å tilskrive både seg selv og sine utenlandske venner en "lavere verdi", uten at hun sier det eksplisitt. «I mangel av selvtilstrekkelighet og autonomi vil personen således mangle betingelsene for å nyte andres respekt, og dermed også mangle kilden til selvrespekt og følelsen av egenverd» (Vetlesen 2004:43). Det å være i en situasjon hvor man ikke forstår hva som blir sagt, misforståelser som oppstår, å ikke kunne formidle det man tenker og mener på en adekvat måte påvirker opplevelsen av sosiale barrierer på grunn av manglende språkbeherskelse. Disse faktorene påvirker individets opplevelse av seg selv, altså dets identitet, og virker igjen inn på rekonstruksjonen av identitet (Van Lier 2004). Rosita sier «..det er ikke det samme». Hun opplever en forandring, og hun opplever sin identitet som forandret, i tråd med det Van Lier (2004) påpeker. Forandringen kan sees i sammenheng med den isolasjonen hun opplever, hun

holdes utenfor, og holder seg også utenfor. I situasjoner hvor følelsen av sterkt ubehag forekommer og hvor disse situasjonene blir gjentatt, er den mest naturlige konsekvensen å holde seg borte fra de arenaene og de situasjonene der følelsen kanskje også kan bli kroppsliggjort fordi følelsene er så sterke (Wurmser 1981).

Utdrag nr. 50

Rosita: Og hvis du spør meg hvis jeg snakker med DEM nå når jeg ser dem? NEI. Om de hilser på meg? NEI. Om jeg hilser på dem? NEI. Kanskje en men hvis hun er i kantina.. eller hvis jeg ser henne gjennom biblioteket, så sier vi hei. Men de to andre, nei ikke i det hele tatt. Intervjuer: Veldig rart. Men du, i hjemlandet ditt... for sånn hadde det aldri vært i hjemlandet ditt. Men hvis du tenker; hvis JEG hadde kommet til hjemlandet ditt. Tror du at de hadde behandlet og sagt sånn: Åh, vil du bli med i gruppa her?! Og, bare kom! Og, hva heter du og vil du sitte her, og..

Rosita: Med en gang.

Intervjuer: De ville det..?

Rosita: Du hadde følt deg elsket. For å si det sånn. For å si det pent. Du hadde følt deg i himmelen. (...) jeg ikke har hatt, jeg har ikke fått mulighet til å kjenne lykken ved å få venner som jeg kan snakke med.

Van Lier argumenterer for at en språkinnlærer kan ta i bruk sin egen stemme først når personen har en bevissthet om språket og læringsprosessen, føler medbestemmelse i bruken av språket og tilegnelsesprosessen, opplever autentisitet og å være tilstede i seg selv, i situasjonen, i selve språkhandlingen. En persons stemme er vesentlig for opplevelsen av å høre til, å bli sett, og Rosita beskriver en følelse av tristhet, av stress, og jeg tolker det som hennes opplevelse av å ikke bli sett som den hun er, hun er ikke i sin egen stemme. Det oppleves som at *stemmen brister* (Van Lier). Verdier personen identifiserer seg med og som er en del av persons identitet, blir gjort verdiløse, og personen kan oppleve seg selv som usynlig. I situasjoner der det for eksempel kreves muntlige framføringer foran resten av seminargruppa, kan mine deltakere nettopp oppleve at *stemmen brister*. Paulina beskriver vanskelighetene og de følelsesmessige konsekvensene slik:

Utdrag nr. 51

Intervjuer: men tenker du, når du sitter og hører på den forelesningen

Paulina: kjære deg, det er som å føde et barn. Hver gang.. jeg skal beskrive deg en følelse. Hver eneste dag, husker du fotballkamp mellom Brasil og Tyskland, ikke sant? Sånn har jeg. Det er det.

Paulina: en stor *påkjenne*, påkjenning, *belasten*, det er psykisk *belasten*, belastning, man må satse på å mestre en ting, ikke sant, lære og å *jobbe* hardt, men selvfølgelig det var mitt valg, en pris jeg må betale, men det hadde vært utrolig mer behagelig å lettere og hvis man *hade* støtte., ikke sant

Proessen de, som utenlandske studenter med norsk som andrespråk, gjennomlever har en klangbunn i det som tidligere i oppgaven sies om selvet, om identitet, identitetsforhandlinger, om stemme, og symbolsk og kulturell kapital. De gir alle uttrykk for en følelse av isolasjon og ensomhet, av å føle seg mindreverdige og ikke å bli sett som den de er. De sliter med språket, de kan ikke uttrykke hvem de er, hva de føler, på norsk. De opplever negative følelser, tristhet, skam over ikke å strekke til. Følelser bearbeides i selvet og manifesterer seg som et uttrykk i og gjennom identiteten. Språket og en språklig utilstrekkelighet i andrespråket spiller en stor og vesentlig rolle i deres negative erfaring. Opplevelsen av å fungere i et samfunn og å ha utviklet et nettverk innen dette samfunnet og som igjen skaper balanse og gir trygghet, vil være, i følge Bourdieu, en sosial kapital, definert som summen av de ressurser som forvaltes, enten på individ- eller gruppenivå. Den totale tilgangen av nettverk av sosiale relasjoner, bekjenskaper og gjensidige anerkjennelser som gruppa eller enkeltindividet kan disponere, dra nytte av.

Mine deltakere har lidd og lider et betydelig tap av sosial kapital, og opplever, foruten språkproblemer også isolasjon, ensomhet og mangel på støtte.

12. Hva kan Universitetet gjøre i møte med denne studentgruppa?

Min studie viser at utenlandske studenter med norsk som andrespråk sliter uforholdsmessig mye tyngre i studieløpet enn det som synesforutsatt i de internasjonale studentutvekslingsprogrammene. De fleste av de forhindringene de opplever i studiet, faglig og sosialt, henger bl.a. sammen med en norskopplæring som ikke er i samsvar med det nivå som i virkeligheten kreves på de ulike instituttene, og da kanskje spesielt på fakultetene SV og HF. Disse fakultetene, i motsetning til for eksempel realfagene, formidler størstedelen av kunnskapen via norsk språk. I min studie gir de utenlandske studentene uttrykk for isolasjon og ensomhet, mangelfull inkludering i studentfellesskapet. De arbeider uforholdsmessig mye mer med å tilegne seg faget og å forstå språket. Mine funn stemmer overens med de funn som foreligger i Studie 1998-2001 ved Høgskolen i Oslo og Akershus, om studenter med norsk som andrespråk. Der oppsummerer studentene med norsk som andrespråk at «de klarer ikke å

følge med, tør ikke si i fra, føler meg utenfor, er usikker på hva som forventes, blir sett på som dum, er en byrde for de andre» (Greek 2002). Studenter med norsk som andrespråk på UiO befinner seg i en nesten identisk situasjon hvor opplevelsene av studiet er sterkt sammenfallende med studentene i undersøkelsen til Greek (2002), og som er referert til over.

Hva kan UiO gjøre for å møte denne utfordringen?

En god start kan være å øke bevisstheten blant forelesere, seminarledere og medstudenter om de utfordringer de internasjonale studentene har hvor formidlingen av at ytringer og oppgaver som er produsert på dårlig eller mangelfull norsk, ikke nødvendigvis sier noe om studentens faglige nivå. Både medstudenter forelesere vil kunne vinne mye på å få bedre innsikt og kunnskap om sine egne stereotypiske holdninger. Dette kan gjøres i begynnelsen av hvert semester. Det kan etableres attraktiv fadderordning, som innebærer at en medstudent følger opp den internasjonale studenten faglig og språklig gjennom hele studieløpet. I tillegg til at studenten med norsk som morsmål får også på denne måten repetert pensum. Og i tillegg kunne få det på CV-en sin. Det kan etableres skrivegrupper, både som forkurs som redegjør grundig for faglige ord og uttrykk relatert til det enkelte institutt, og av mer generell karakter, og kanskje mer eksamensrettet, og som studentene kan følge gjennom studieløpet. Instituttene kan organisere kollokviegrupper med valgte ledere som kanskje har kommet lengre i utdanningsløpet sitt. Disse vil også kunne få dette på CV-en sin.

De ovenstående tiltakene vil ikke kreve økte budsjetter, men representerer enkle midler som ville bety en forbedring sosialt og faglig for de utenlandske studentene med norsk som andrespråk.

13. Avslutning

I denne oppgaven har jeg fulgt fire studenter med norsk som andrespråk og deres møter med studier på Universitetet i Oslo. I takt med regjeringers ønsker og uttalte målsetninger er det et utstrakt mål om å få flere internasjonale studenter til Norge. Dette er klart nedfelte målsetninger for EU, og er et ledd i kampen mot arbeidsløshet og fattigdom både innen EU-landene, men også land utenfor Europa. En del av disse avtalene er nedfelt i Bologna-erklæringen. Det er lagt ulike økonomiske rammer til grunn for opptak til norske studiesteder. Alle har det til felles at de må ha godkjent studiekompetanse foruten ferdighet i norsk. Studentene må følge normert studieprogresjon. Det er spesielt utfordrende å følge et studieløp

hvor norsk er undervisningsspråket. Mine samtaledeltakere, som er mitt empiriske materiale, viser at ett års intens språklæring i norsk på tross av svært gode karakter ved både muntlig og skriftlig eksamen, hadde noen vansker med å følge forelesninger på norsk. Det tar tid å lære idiomatiske uttrykk og betydningen av alle sammensatte ord på norsk. Likeså er ett år kort tid for å ha automatisert riktig syntaks i ledd- og hovedsetninger.

I ett integreringsperspektiv vil dette også viktig. Som Universitetsrektor Ottesen sa på NRK, har 60 prosent av de som tok en master på Universitetet i Oslo i den senere tiden har blitt boende Norge. Dette er viktige aspekter i tillegg til de vi internasjonale forpliktelser vi har.

Det er viktig at disse føler seg integrert i det norske samfunnet. Det er også viktig at vi alle erkjenner at Norge er et flerkulturelt samfunn, og dette i kombinasjon med de internasjonale forpliktelsene vi har.

I sine studier har de måttet legge fram muntlige obligatoriske oppgaver foran sine medstudenter. De er kjent med selve studiesituasjonen fordi de alle har høy utdanning fra sine hjemland. Det er allikevel flere studierelaterte situasjoner de møter som bryter med deres referanserammer innen akademia, og som for dem vil fortone seg som noe nytt. Det er verdt å merke seg at ingen av mine informanter er tilknyttet realfag. Dette innebærer at verbalspråket blir hovedelementet for formidling av deres faglige ståsted. Selv med gode språkkunnskaper i norsk, vil deres morsmål fortsatt prege det fonetiske uttrykket deres. Dette kan være en faktor som gir dem følelsen av at de ikke tilfredsstiller det faglige nivået deres medstudenter har. De gir klart uttrykk for at de føler at deres medstudenter tenker relativt kategorisk om dem som gruppe, altså at de norske studentene kan ha en stereotypisk holdning til dem. Samtaledeltakerne mine føler seg ikke inkludert i gruppesamarbeidet noe som igjen lett gir dem følelsen av at de ikke strekker til i faglige diskusjoner om eksamensrelatert stoff. Dette fører til at de mister viktige arenaer hvor nettopp pensum fra forelesninger og litteratur blir gjennomgått. De blir passive tilhørere og mister den faglige utviklingen som følger med det å teste ut oppfatninger fra artikler eller teoretikere. Mange av de opplevde hentydningene har ikke vært klart uttalt, men mer vært formidlet implisitt eller subtilt. I denne oppgaven har spørsmål om identitet og identitetsdannelse vært sentralt.

En naturlig fortsettelse av denne studien vil være å se mer konkret på hvordan de internasjonale studentene faktisk klarer seg i et studieløp på Universitetet i Oslo. Som de refererte korrelasjonsundersøkelsene i kapittel 2 om tidligere forskning, viser at det er mange studenter som har en relativ positiv oppfatning om eget språknivå i norsk. Det hadde vært interessant å se i hvor stor grad dette stemmer overens med resultatene på eksamen. Hvis de gjør det dårlig, hvor mange av dem linker det opp mot ferdighetene i norsk? Et annet spørsmål som melder seg er om de ulike instituttene vurderer og vektlegger språknivået på samme måte og ut fra de samme kriteriene.

Ofte får personer høre at de er så flinke i norsk, bare etter ett år i Norge. Og det de. Men i uformelle samtaler bruker de kun det språklige registeret de behersker. På den måten kan de få et urealistisk bilde på egen prestasjon og særlig i forhold til hva som kreves for å forstå innholdet på en forelesning.

Dette er viktige spørsmål og det følger et ansvar for oppfølging av studenter med norsk som andrespråk. Det er mer enn trist når vi kan lese at de føler seg triste, alene og ensomme. Det er godt at dette kan bøtes på med relativt enkle midler. Forhold på makronivå gjenspeiles på et mikronivå og vis a versa. Begge forhold virker inn på identitetskonstruksjoner. Pavlenko & Lantolf (2000) minner oss om at språkinnlæring er ikke bare en kamp for tilegnelse av grammatikk, leksikalske eller fonetiske former. Det er også en kamp for å bli en deltagende person med et liv i en mediert symbolsk livsverden som innehar ny kultur og hvor tenkesettet er nytt.

Litteraturliste

Ahearn, L. (2001): «Language and agency». *Annual Review of Anthropology* 30: 109-137
<http://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.anthro.30.1.109>

Baynham, Mike & Anna De Fina (2005): «Dislocations/ Relocations». *Narratives of Displacement*. St. Jerome Publishing. Manchester, United Kingdom

Bergsland, Emerentze (2014): «Fremmedspråksdidaktikk» Cappelen Damm akademisk, Oslo

Blaker, Rolf Mikkell og Hilde Eilin Nafstad (2004): «Kommunikasjon, etikk og motivasjon» i *Det omsorgsfulle menneske. Et psykologisk alternativ*. A. Bastiansen, R. M. Blakar, K. Huneide, L. Klemsdal, A. Vetlesen. H. E. Nafstad (red). Gyldendal Akademisk Forlag AS

Blaker, Rolf Mikkell (2006): «Språk er makt» . Pax Forlag, Oslo

Bourdieu, Pierre (1994): «Structures, Habitus, Power: Basis for a Theory for Symbolic Power». In *Culture/Power/History: A Reader in Contemporary Social Theory*, eds. Nicholas B. Dirks, Geoff Eley, and Sherry B. Ortner, 155–199. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Bourdieu, Pierre (1996). «Symbolsk makt ». Pax Forlag. Oslo

Bourdieu, Pierre & Loïc. J. D. Wacquant (1995) : « Den kritiske ettertanke. Grunnlag for samfunnsanalyse ». Det Norske Samlaget. Oslo.

Burr, Vivian (2003): « Social constructionism », 2. Utgave. London, Routledge

Davis, Bronwyn & Rom Harré (1990): «Positioning: The discursive production of Selve». *Journal for the Theory and Social Behavior* 20, no 1 (1990): 43- 63

De Fina, Anna (2006) «Group identity, narrative and self- representations», i *Discourse and identity*. A. De Fina, D. Schiffrin & M. Bamberg (red). New York, Cambridge University Press

De Fina, Anna (2010): «The negotiation of identities». In M.A. Locher and S. Graham (eds.) *Handbook of interpersonal pragmatics* (pp. 205-224). Berlin: Mouton de Gruyter.

De Fina, Anna (2011): « Discourse and identity ». In T.A. Van Dijk (ed.) *Discourse studies: A multidisciplinary introduction* (pp.263—282.) London: Sage

Europabevegelsens hjemmeside 10.04.2015

Folkeuniversitetet. no. 10.4.2015

Garrett, Peter (2010): «Attitudes to language». Cambridge University Press

Golden, Anne, MacDonald, Kirsti og Ryen, Else (1998): «Norsk som fremmedspråk». *Grammatikk*. 2 utgave. Universitetsforlaget

Golden, Anne, Lise Iversen Kulbrandstad og Kari Tenfjord (2007): «Norsk andrespråksforskning. Utviklingslinjer fra 1980- 2005», i *Nordand. Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning 1*, s. 5- 41

Golden, Anne (2014):«Ordforråd, ordbruk og ordlæring». 4. utgave. Gyldendal Akademisk

- Greek, Marit (2002): På vei mot et flerkulturelt studiested? Minoritetsstudenter i et majoritetsmiljø. HiO- rapport nr. 9 2002. Oslo: Høgskolen i Oslo
- Greek, Marit og Kari Mari Jonsmoen (2015): «Språkmangfold i utdanningen». *Refleksjon over pedagogisk praksis*. Gyldendal norsk Forlag
- Hundeide, Karsten (2004): «Omsorg og overgrep i og utenfor sonen for intimitet». I Nafstad, H.E. (red), i *Det omsorgsfulle menneske*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Husby, Olaf og Marit Helene Kløve (2008): «Norsk som andrespråk». *Undervisningsopplegg i uttale*. Abstrakt Forlag
- Jonsmoen, Kari Mari (2008): *Ikke en dag uten en linje- skrivning og minoritetsspråklige studenter i høyere utdanning*. Norsk tidsskrift for migrasjonsforskning 9 (1), s. 45- 62
- Korrelasjonsundersøkelsen 2000, 2001, 2006, 2008. Folkeuniversitet.no 10.04.2015
- Kramsch, Claire (2009): «The Multilingual Subject». Oxford University Press
- Kristoffersen, Kristian Emil, Hanne Gram Simonsen, Andreas Sveen (2005): «Språk». *En grunnbok*. Universitetsforlaget
- Kvale, Steinar og Svend Brinkmann (2009): «Det kvalitative forskningsintervju». 2 utgave. Gyldendal Akademisk
- Lanza, Elisabeth & Bente Ailin Svendsen (2007): « Tell me who your friends are and I might be able to tell you what language(s) you speak: Social network analysis, multilingualism, and identity», i *International journal and bilingualism* 11 (3), s 275- 300
- Lewis, M. (1995). «Shame. The exposed Self». New York: The Free Press.
- Maagerø, Eva (2005): «Språket som mening». *Innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Universitetsforlaget

Mac Donald, Kirsti (1997): «Spørsmål om grammatikk. Når norsk er andrespråk». J.W. Cappelen Forlag A/S, Oslo

Mead, George Herbert (1934): «Mind, Self, and Society»: *From the Perspective of a Social Behaviorist*, red. Charles W. Morris. Chicago

Moje, Elisabeth Birr, Allan Luke, Bronwyn Davies & Brian Street (2009): «Literacy and Identity: Examining the Metaphors in History and Contemporary Research». In *Reading Research Quarterly*, Vol 44

Mæhlum, Brit (2008) : «Språk og identitet», i Språkmøte. *Innføring i sosiolingvistik*, B. Mæhlum, G. Akselberg, U. Røyneland & H. Sandøy (red), Oslo, Cappelen Akademisk Forlag

NIFU, Institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Hjemmeside 07.03.2015
NRK P2s «Dagsnytt 18» 24.11.2014 klokka 18:47

ordnett.no

Palenko, Aneta & James P. Lantolf (2000: “Second language learning as participation and the (re)construction of selves”. I Lantolf, James P. (ed.): *Sociocultural Theory and Second Language Learning*.: Oxford University Press, s. 155-177

regjeringen.no 10.04.2015

Røyneland, Unn (1994): Når bygdemål møter bymål : *ein individsentrert eksempelstudie av fire sunnmøringar i Oslo*. Hovedfag Oslo.

Sandøy, Helge (2004): «Skriftvariasjon» i Språkmøte. *Innføring i sosiolingvistik*, B. Mæhlum, G. Akselberg, U. Røyneland & H. Sandøy (red), Oslo, Cappelen Akademisk Forlag

Schei, Tirill Bergesen (1998): «Stemmeskam». *Hemmede stemmeuttrykks fenomenologi, arkeologi og potensielle rekonstruksjon gjennom sangpedagogikk*. Hovedoppgave i

musikkpedagogikk. Bergen: Høgskolen i Bergen.

Schei, Tirill Bergesen (2007): «Vokal identitet». *En diskursteoretisk analyse av profesjonelle sangeres identitetsdannelse*. Akademisk avhandling (dr. art.). Bergen: Universitetet i Bergen, Griegakademiet, Institutt for musikk.

Selj, Elisabeth (2015): «Skriftkyndighet og de nye skriverne i utdanningssystemet» i *Skriving i norsk som andrespråk*. red: Anne Golden og Elisabeth Selj. Cappelen Damm Akademisk

Skårderud, Finn (2001): «Tapte ansikter. Introduksjon til en skampsykologi 1». Beskrivelser. I: T. Wyller (red.), *Skam. Perspektiver på skam, ære og skamløshet i det moderne*, s. 37-52. Bergen: Fagbokforlaget.

Skårderud, Finn (2012). Tema: Forstand og forståelse i medisinen. *Skammens stemmer- om taushet, veltalenhet og raseri i behandlingsrommet*. Tidsskrift for Den norske legeforening.

siu.no/nor/Erasmuspluss

SiU, pressemelding, 27. 02. 2015

St.meld. nr. 27 200- 2001

Store norske leksikon, nettutgaven 15.02.15 og 01.03.2015

Svendsen, Bente Ailin (2006): «Flerspråklig identitet». I Nordand. *Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 2

Svennevig, Jan (2005): «Språklig samhandling». *Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Landslaget for undervisning. Cappelen Akademisk Forlag

Universitet i Oslo, emnesiden til Norint0130, UiO, februar 2015

Universitets- og høgskolerådet, nettutgaven 10.4.2015

Utdanningsdirektoratet 2011: «Det felles europeiske rammeverket for språk»: *læring, undervisning, vurdering*.

Van Lier, Leo (2004): *The Ecology and Semiotics of Language Learning. A sociocultural Perspective*. Kluwer Academic Publishers

Vetlsen, Arne Johan (2004): «Det frie menneske? Et sosialfilosofisk blikk på patologiene i opsjonssamfunnet» i *Det omsorgsfulle menneske*. Et psykologisk alternativ. A. Bastiansen, R. M. Blakar, K. Huneide, L. Klemsdal, A. Vetlesen. H. E. Nafstad (red). Gyldendal Akademisk Forlag AS

Wurmser, Léon (1981): *The mask of shame*. Baltimore: John Hopkins. University Press

Numrerte utdrag

(utdrag nr. 1)

Carlos: ja, og jeg var glad fordi det var *molig* å forstå andre mennesker og det var en overgang for meg fordi jeg kommer fra et språkkurs som er veldig internasjonal, nesten alt alle,

Intervjuer: Alle. Bortsett fra lærern. Haha

Carlos: ja, akkurat, kommer fra mange forskjellige land og hvis det er noen som vi trenger å *spore* om det er *molig* å bruke *engels*,

(utdrag nr. 2)

Carlos (...)og jeg er ikke *beskjymret* å snakke med andre folk og det hjelper mye selv om språk er vanskelig,

(utdrag nr. 3)

Intervjuer: du har bare vært i Norge i 1 år

Carlos: akkurat.

Intervjuer: det er ikke lenge. Du kom i august?

Carlos: litt før, faktisk. I *may*

(utdrag nr. 4)

intervjuer: Hvilke forventninger har du til studiene dine?

Carlos: selvfølgelig@. Masse. Mange @. Jeg har lyst til å bli kjenn med nye folk, få masse venner, lære nye ting, ja, (...) samarbeid, ja, det er veldig viktig (...)jeg er optimistisk, det er kanskje litt vanskelig, å finne boker, å lesse, for å forbedre om temmaer som skal bli til forelesninger, ja men jeg skal bare prøve å gjøre det som er nødvendig ja, å lære

(utdrag nr. 5)

Intervjuer: (...) husker du hva du tenkte på den første forelesningen din?

Rosita: Det var rett og slett kjempeskummelt. Det var veldig vanskelig. Fordi jeg ikke var vant til forelesningene. Det nivået særlig, var ganske høyt. Og jeg var ikke vant til å ha forelesninger på norsk. Så i begynnelsen var det kjempekomplisert, kjempevanskelig. Det var ganske umulig for meg. Men jeg tenkte å gi meg opp, må jeg være ærlig.. men

Intervjuer: Du tenkte det?

Rosita: Jeg tenkte det, fordi det var kjempevanskelig og så, det du lærer på kurset er ikke nok. Det er rett og slett ikke nok. Og så du lærer i bøkene om hvordan det er i Norge eller andre ting, men du lærer ikke tekniske ord. Så jeg måtte kanskje jobbe 7-8 timer i helgene, bare i helgene. På biblioteket, søndager og lørdager, hele tiden. Så jeg brukte utrolig mye tid, for å lære meg tekniske ord.

(utdrag nr. 6)

Rosita: Men det er ikke lett. Du kan ikke vite absolutt alle ord, du trenger å spørre. Det er bestandig et ord som du mangler. Jeg kan ikke ha ordboka mi hele tiden. Jeg kan ikke ha ordboka i veska mi hele tiden.

Intervjuer: så hvis det er ett ord innimellom du kanskje ikke forstår, forstyrrer det deg? At det er det der ene ordet, som du må vite hva betyr

Rosita: (...) Det kan godt være at foreleseren bruker utrolig mange tekniske ord som, det kan skje, og dét kan være irriterende. Men dét har jeg opplevd bare en gang. Det var umulig å forstå foreleseren. Og jeg følte meg så ensom, så dårlig

(utdrag nr. 7)

Carlos: ja, mm, jeg er enig, jeg er enig, noen ganger var jeg litt, kunne ikke følge med hva som skjedde, kanskje på grunn av uttrykker, det var veldig vanskelig

intervjuer: ja, det forstår jeg veldig godt. Var det mange uttrykk som han sa som du ikke hadde hørt før?

(...)

Carlos: ja, det var sånn, og jeg hadde ikke noe idé om hva han snakker om, ja, det var som det var helt nitt, og nynorsk. (...) ja. Jeg tenker kanskje det blir for vanskelig å forstå hva jeg trenger for å bestå, og for å være ferdig med gode resultater etter en tid. Ja. Og jeg trenger å forstå, og jeg bare blir nervøs.

intervjuer: snakket han fort?

Carlos: ja

intervjuer: var det noen ord og uttrykk som hun brukte som du synes var vanskelig?

Carlos: ee, det er vanskelig å forstå hva han (foreleseren) mener når han bruker uttrykker. Jeg forstår år, men å samle de sammen og finne ut meningen er vanskelig for meg og det er noen som er.. som jeg sliter med.

(utdrag nr. 8)

intervjuer: (...) Og så sa hun at det er et kurs, og da sa hun at da er det bare å slå til på det. Hva tenker du at «**å slå til på det**», hva det betyr?

Carlos: at det er noe du ikke skal gjøre? Fordi det er noe som ikke er bra.

(utdrag nr. 9)

Paulina: Hva betyr «**å slå til**»?

(utdrag nr. 10)

Intervjuer: Fordi jeg tenkte at hvis vi bare kunne gå litt gjennom... skal vi se. Ja, så når han sier at læring og erfaring er som **smør på flekk**, hva tenker du at han mente da?

Carlos: okay, jeg tror at det er, jeg, han mener at det er noe som samler sammen, ee, og man kan ikke tenke om det

Emy: skille

Carlos: ja, skille fra, noe sånn. Men jeg er usikker på det.

(utdrag nr. 11)

intervjuer: så sa hun informasjonskompetanse.. eee. så sa hun «denne søkemotoren, dette systemet er jo nytt for oss også, så sånn sett er vi nokså like. Men vi er jo noen hestehoder foran dere», «**noen hestehoder foran dere**», hva tror du hun mente med det? noen «hestehoder foran»?

Carlos: eee, at vi får hjelp og råd om det som er viktig for oss studenter, å vite om, jeg tror det er det

intervjuer: har du hørt det uttrykket eller det begrepet, «**å være et hestehode foran**», har du hørt det før?

Carlos: nei

(utdrag nr. 12)

intervjuer: det er masse metaforer på spansk også, eee, tenker du at det er lettere å forstå enn sånne kulturelle uttrykk?

Carlos: ja, fordi det er mange eee, som betyr nesten det sammen, og det er nesten det samme, men også på *spask*, eee, å være med kaldt, eee, hodet, er det for eksempel å tenke på det som du trenger å gjøre

intervjuer: hva er det på spansk, det uttrykket?

Carlos: ehh, “con la cabeza fría”

intervjuer: mm. På norsk er det **å holde hodet kaldt**.

Carlos: ja, det er sånn

(utdrag nr. 13)

intervjuer: Og så sa hun noe, hun kalte et ord, et begrep med forskjellige ting, forskjellige ord. Og så sa hun «**kjært barn har mange navn**». Vet du hva det betyr? Har man noe tilsvarende på spansk?

Carlos: kjært barn..

intervjuer: Kjært barn har mange navn

Carlos: jeg er ikke sikker om hva det betyr, men jeg.. ee

intervjuer: har du en følelse av hva det kan bety?

Carlos: som er ikke glad kanskje, som er problematiske eee barn, (...)jeg tenkte skjær, det var noen som var kanskje skjære, jeg vet ikke hvorfor det

(utdrag nr. 14)

Carlos: ee, det er vanskelig å forstå hva han (foreleseren) mener når han bruker uttrykker. Jeg forstår år, men å samle de sammen og finne ut meningen er vanskelig for meg og det er noen som er.. som jeg sliter med.

intervjuer: men du, når du, når du, når du hører og når du prøver å finne meningen tenker du på norsk, eller spansk eller engelsk? Hva gjør du?

Carlos: noen ganger det er på norsk, noen ganger det er på *spans* og noen ganger det er på

Emy: engelsk

Carlos: engelsk ja

intervjuer: tenker du også, hvordan er det for deg?

Emy: ofta tenker på meg hva er det på engelsk? Hva er det på (morsmålet), og for meg å forstå, det er og noen ganger jeg forstå ordene bedre fordi det ikke er mulig å forstå på norsk, på norsk, så det er bedre å vet hva er det på engelsk, ja,

Carlos: med mer

Emy: hva er det på engels, men ofte det er bare ja, på engelsk, fordi jeg bruker ikke norsk (morsmålet) oversettelse, jeg bruker bare engelsk,

Intervjuer: ja, norsk og engelsk

Emy: ja

Carlos: noen ganger er problemet for meg at noen ganger er uttrykker bare på ett språk

Emy: ja

Carlos: det finnes ikke på spansk bare på engels eller norsk. Da kan jeg hvis jeg bruker bare *spans* da kan jeg, da er det umulig for meg å forstå så jeg trenger å bruke engels for eksempel.

(utdrag nr. 15)

Intervjuer: i dag snakket han om en mestertyv. Hva er **en mestertyv**?

Carlos: Hva er det?

Intervjuer: Vet du hva er en tyv er?

Carlos: å ja. Ja, jeg husker. Han sa noe om at det er ikke regulering, lover og noe sånn man har som sin egen måte å tenke på, og kanskje noen synes at det er bra å stjele ting og for de andre det er ikke bra og pga det man trenger eee lover eller regulering av noe, noen som..

(utdrag nr. 16)

Intervjuer: har du kjøpt noen bøker ennå?

Carlos: ikke ennå, men jeg har ordbok

(utdrag nr. 17)

intervjuer: (...) Og så sa hun **kildekritikk**...

Carlos: ah, jeg husker at man trenger å lesse og etter at man er forbedret med det som står på boker, og bygge opp, skaffe eh, noen er eh, noen som er din, noen ideer, en måter og tenker som står på boka eller andre som er eee, gjøre oppgaver eller noe sånt, trenger å være noen som kommer fra deg, prøver å lære noe nytt, jeg tror det var det (latter)

(utdrag nr. 18)

Paulina: og det er utrolig vanskelig å ta ut alt, ikke sant? Og da bestemte jeg for å ta opptak. Så jeg har tatt opptak

intervjuer: ja, akkurat, opptak av

Paulina: man sier opptak, ikke sant, med

intervjuer: ja, opptak med iphone?

Paulina: hvorfor det? Jo, fordi da skal jeg ta den Power Point presentasjonen, gå finne de viktigste i boka eller i bøker fordi det er flere bøker der,

intervjuer: mm

Paulina: og det er noe som mangle ikke sant, og da notater og sånn, og da høre jeg opptak flere ganger slik at jeg kan få det jeg har mistet mens jeg var der og sitte

intervjuer: synes du hun snakket fort?

Paulina: ja, det synes jeg. Hun snakket veldig fort. ... (...) Så jeg vet ikke, fikk ikke helt vite hva hun mente. ... Hun snakke om (fag), det er, og det er nettopp det, noen ganger det går så fort at jeg klarer ikke. ... Men jeg fikk ikke med hva hun sa Kati.

(utdrag nr. 19)

Emy: nei, det er ikke lett å forstå for meg. Det er ikke lett å forstå

(utdrag nr. 20)

Rosita: jeg måtte lese på nynorsk, jeg måtte lese på dansk, og jeg måtte lese på svensk. Og da jeg hadde eks- phil, så måtte jeg lese en del artikler på nynorsk. Og jeg syntes at det kjempevanskelig. Men jeg klarte det. Igjen, det er veldig vanskelig. (...) jeg måtte overføre fra, oversette, unnskyld meg, fra dansk til (mitt morsmål) og så videre hele tiden. (...) og da tenkte jeg, ja, ja tenkte jeg, det var ikke vanskelig med nynorsk i forhold til dansk, men da jeg hadde svensk, jeg klarte ikke. Jeg klarte ikke engang et eneste ord, og da tenkte jeg, da må jeg finne

det på (mitt morsmål), lese det på (mitt morsmål), overføre det på norsk, (latter), så det var mye arbeid hele tiden.

(utdrag nr. 21)

Carlos: lit eller lit det blir lettere og lettere så, og nå er det *molig* å forstå og snakke med andre, og jeg synes at du kan se på tv, er en måte å lære kultur og språk som er også viktig

intervjuer: har du noen favorittprogram?

Carlos: ee ja. Norske talenter (...) og boligjakten

intervjuer: mm

Carlos: så jeg lærte mye om *huss*, eee, greier, eller oppussing eller sånn

intervjuer: det var smart

Carlos: jeg synes at det er, at det var noen lurt for meg, eh, fordi det er veldig vanskelig for meg og bare lesse, det som jeg trenger å lære, det kan være kjedelig, noen ganger, og se også å *hørre* på tv og snakke med venner og være noen sosial hjelper *mie*. For meg det var lettere å lære på den måten

(utdrag nr. 22)

Carlos: ja, jeg. Det var vanskelig og det, men hvis jeg kjenner mesteparten og jeg trenger ikke være så bekymret fordi jeg kan bare ta notater og søke på *betynning* av disse uttrykker eller disse ord som jeg kjenner ikke.

(utdrag nr. 23)

intervjuer: eller når du så på debattprogram på tv, hva gjør du da?

Paulina: jeg skrive også jeg gå å prøve å finne ordet

intervjuer: i ordboka og sånn?

Paulina: ja, i ordbok

(utdrag nr. 24)

Intervjuer: Akkurat.. Eh, husker du det første semesteret (instituttet).. Husker du hvordan du lærte deg ord? Hva gjorde du når du møtte på et ord som var sånn; oi, hva, hva betyr det?

Rosita: @... Det var kjempetragisk @! Med en gang, måtte jeg til ordboka mi. Med en gang.

Og da måtte jeg på en måte.. Det var flere tekniske ord, som jeg måtte lære meg rett og slett.

Som jeg måtte lære meg for å kunne skrive i eksamen og for å kunne ha som et, ja et ordforråd eller som vokabulær for meg selv. For jeg selv mener at det er veldig viktig å ha et stort repertoar av flere ord eller begreper og ja, det er kjemperelevant for meg

Intervjuer: mmm eh.. så når du slo opp et ord i ordboka..?

Rosita: (utelatelse) Og den største utfordringen var at norsk er ikke et enkelt språk. Noen ganger fant jeg ikke det riktige ordet. Og det var enda mer komplisert, fordi for min del det er nødvendig å kunne oversette det til (morsmål).

(utdrag nr. 25)

Carlos: si, la presentación, para mí, ah, el primer semestre, habría sido imposible entenderlo, ahora que tengo más tiempo acostumbrado al oír y al hablar, puedo entender las palabras a pesar de que se escriben diferentes y se pronuncian diferentes. Entonces al principio yo hubiera tenido que copiar el texto, buscar el significado de las palabras que no entiendo y volverlo a leer para ver si es que entiendo algo, pero ahora es mucho más fácil. Porque leo, y puedo leer y pensar en “bokmål”, entiendo, pero eso es ahora, antes era muy difícil.

Carlos: ja, presentasjonen, for meg, det første semesteret, var helt umulig for meg å forstå. Nå derimot har jeg hatt mer tid til å venne meg til å høre og å snakke. Nå kan jeg forstå de ordene som skrives på en måte og uttales på en annen måte. Så i begynnelsen måtte jeg skrive av teksten, finne betydningen på de ordene jeg ikke forsto, og fortsette å lese for å se om jeg forsto mer. Men nå er lat mye lettere. Fordi nå leser jeg, og jeg kan lese og forstå bokmål, og jeg forstår. Men det er nå. Før var det veldig vanskelig.

(utdrag nr.26)

Carlos: det er mange ting som er viktige, eehh. Man trenger å bruke sanser?

intervjuer: sanser

Carlos: sanser, ja, og ikke bare lese, sånn, og man kan være veldig trøtt og fokusere på noe, og lyte på og så *uttale*, ah, alle disse *thing* er viktig og det kommer samme tid, samtidig, ja, og noen ganger du kan ikke, man kan ikke for eksempel *uttale* og være fokusere på det som er viktig fordi det er masse som kommer samtidig, så ja, ee

intervjuer: ja, når det kommer samtidig, for da kommer det fra samme sted inne i hjernen?

Carlos: mm, og hva skjer med meg i prosessen, er jeg, tenker på spans, og tenker på å finne noe som er samme på norsk, og det hjelper mie og finne betidning eller ja, det..

intervjuer: mm,

Carlos: ja, kanskje det er måte jeg organiserer informasjon som kommer samtidig

(utdrag nr. 27)

intervjuer: (...) når du prater tenker du noen ganger på, føler du at du leter etter ord inne i hodet noen ganger? Fordi noen ganger retter du deg jo, ikke sant. Hvordan tenker du da?

Carlos: aa, det er avhengig av person, de andre som jeg snakker med, og fordi det kan være på engels, som jeg tenker på engels,

intervjuer: du tenker på engelsk?

Carlos: ja, eller på *spans*. Hvis jeg er med venninner som jeg kjenner fra mitt norskkurs vanligvis snakker vi en blanding av norsk og engels og jeg tenker på engels og oversatter på norsk, men hvis jeg er hjemme jeg snakker med familien som kan *spans* og jeg tenker *spans*, og oversetter til norsk eller engels

intervjuer: mm

Carlos: ja, det er vanskelig å finne ord

(utdrag nr. 28)

intervjuer: hva tenker du at du skulle lære mer? Ord? Eller vokabular eller

Carlos: uttrykker og vokabular og ord som er, var, er som er kanskje vanlig å bruke i forskjellige dialekter fordi det betyr det samme men det høres helt annerledes, som for eksempel jeg lærte at man kan si et sted eller lugaren som betyr nesten det sammen, og det er nesten som spans, en lugar lugaren, et sted stedet, ah, nesten det sammen og

intervjuer: var det noen som sa lugaren da de mente sted?

Carlos: ja

intervjuer: hem

Carlos: jeg tror det er en måte å snakke gjennom ungdom

intervjuer: å ja, ja

Carlos: masse uttrykker på engelsk

intervjuer: å ja, akkurat

Carlos: det er sånn, okay,

intervjuer: mm

Carlos: for eksempel Norge snakker om en mann, de sier en type, eller fyr, og det betyr det samme, åh, hva er det? Å ja, det er, Ah. Okay

intervjuer: synes du er mange sånne uttrykk?

Carlos: ja, som kanskje er en blanding av andre språk med norsk

intervjuer: type tror jeg vi har sagt veldig lenge i Norge

Carlos: ja

intervjuer: ja, det der er litt av en type. Men når du du leser, synes du at, det er jo liksom en type språk, kan du bruke mye av det språket når dere prater i gruppene, eller bruker de andre ord? Omformulerer de?

Carlos: jeg tror det er annerledes, ja, jeg tror å skrive bokmål er veldig som formell og veldig vakker kanskje, og når man snakker det er uten og kanskje så mye struktur, og det er mulig å si bare to tre ord og det er mulig å forstå hva, si eller å høre på mindre, og det er mulig å forstå, ee, for eksempel ee, for å si hvordan går det, mange sier skjer ´a, og det er akkurat det samme og

intervjuer: hvordan er det på spansk? Qué pasa?

Carlos: Qué pasa

intervjuer: ja, for det er noe av det samme, ikke sant?

Carlos: mm

intervjuer: Nei.. eh.. Du sa at du oversatte til spansk.. men betyr det at når du leser... Altså, hvordan gjør du det? Når du sa du måtte..

Carlos: Å ja, for eksempel fordi det er veldig viktig for meg. Hvis ikke jeg forstår ordet på norsk, da må jeg gå og finne ordet på spansk.

(utdrag nr. 29)

Intervjuer: Hvis du skulle spørre om noe, og kunne ha sagt det på morsmålet ditt

Rosita: Jeg kunne ikke tenke engang på det jeg skulle si, det skulle bare si det umiddelbart.

Uten å tenke, men det kan jeg ikke nå på norsk.

Intervjuer: føler du at du oversetter inni hodet ditt når du skal, hvis du skal spørre for eksempel?

Rosita: hvis jeg skal være nøyaktig, det må jeg.

Intervjuer: da oversetter du?

Rosita: jaaa. Hvis jeg skal være klart og presis fordi jeg har hørt noen ganger «Unnskyld. Hva sier du? Kan du si det en gang til?» Eller, det er ikke ofte jeg hører, det er kjempeofte jeg hører det.

Intervjuer: mm

Rosita: for eksempel, unnskyld, hva er det du prøver å si? (latter) Det er sant, og selvfølgelig, jeg er et menneske, jeg er sjenert. Jeg er en voksen person, og at de spør deg på nytt fordi de ikke forsto hva jeg sa. Det er litt, jeg var litt flau.

Intervjuer: mm

Rosita: jeg må være ærlig, jeg var litt flau.

Intervjuer: på deres vegne, eller på dine vegne?

Rosita: på mine vegne og det er fordi jeg studerte (fag), jeg har utrolig mange kunnskaper, det har aldri vært så vanskelig og fortelle eller å spørre, og når du er vant til det. Og noen ganger hvis du ikke du klarer det, eller hvis du mangler ett ord da er du flau. Eller jeg føler meg flau.

Og jeg har, jeg observerer folk omkring meg som er utlendinger og det er akkurat det samme, de spør ikke. De spør ikke så mye. Og jeg observerer.

Intervjuer: mm

Rosita: så jeg observerer. Det er ikke bare meg. Selvfølgelig jeg prøver å utvikle meg. Prøver og lærer. Prøver å huske mer begreper, huske mer ord, for å kunne, for å vise min, mine språkferdigheter.

Intervjuer: mm

(utdrag nr. 30)

Intervjuer: hvordan synes dere det er å være i den gruppa og i den kollokviegruppa?

Carlos: ee, det er bra fordi man får lære når man hører på de andre, men for meg det var litt vanskelig og kommuniserer med de andre

Emy: ja, ja

Carlos: fordi jeg har kanskje ikke det samme nivå med språk, og de kan så mange forskjellige ord for å si noen som er det samme, og for meg jeg ville si noe det samme mye eklere,

Emy: ja, og noen ganger de forstår ikke hva jeg mener på grunn av de trenger å høre veldig, veldig vanskelige ord for å kommunisere noe

Carlos: ja

intervjuer: at de trenger å høre vanskelige ord?

Carlos: ja, sånn som at uttrykker eller faglige språk som jeg bruker ikke for å kommunisere, jeg vil bare si hva jeg tenker om

Emy: ja

Carlos: hva jeg tenker og mener om hva som står på *bokene* som vi leser, og jeg mener det sammen men de forstår ikke så mye på grunn av jeg mangler faglige ord

Emy: ja

Carlos: men det er nesten det sammen ord, å ja, han mener det, sånn

Emy: ja, og det er nesten det samme som å skrive oppgave, fordi de sier at vi kan ikke bruke, ikke mening om hva skal vi om våres forståelse av teksten, ja, vi kan skrive noe om hva vi forstå fra teksten, men vi kan ikke bruke våres egen mening om det. Så det er, for meg det er veldig, veldig vanskelig

(utdrag nr. 31)

Emy: men for meg det er også veldig vanskelig fordi hvis for *esempel*, hvis vi forstår det forskjellig fra det hva er på boka og vi er død (latter)Ja, fordi vi må bruke *faglig* ord, vi må bruke noe som er det sammen hva er det forfatter sa at det. Ahh, for meg det er veldig vanskelig, og bare, fordi vi leser forskjellig bok, vi har *boker* fra svenska bok, vi har også dansk, ja, og (...) det er vanskelig. *Ofta* jeg bare *sitta* og bare være *stilla*. Jeg bare høre fra dem. Fordi det er vanskelig for meg å si noe (...) og ja, så for meg det er vanskelig å si noe andre ting neste gang fordi jeg ikke sikkert hvis de skal si at den som *contribution* (bidrag min anm) for meg eller de skal bare, det er ikke mulig og (hun ler)

Carlos: ja, og det er, jeg føler meg litt dårlig fordi jeg vet at jeg kan si noe, men når det kommer til å, når det er nødvendig å si noe, jeg tenker okay, hva var det som stod på boka og jeg klarer ikke å huske ee

Emy: teksten

Carlos: faglige uttrykk, uttrykker, og jeg bare prøver å si det som jeg forstår fra boka, og jeg sier mange ganger, eee, beklager men jeg kan ikke faglige språk, men jeg husker at han mener

sånn eller sånn og ja, jeg prøver bare det fordi det (...) og det er rart fordi jeg kan snakke på norsk, men uansett trenger jeg å prøve

(utdrag nr. 32)

intervjuer: (...) Skal dere lage noen spørsmål eller?

Carlos: Ja

Emy: spørsmål og svar, ikke sant?

Carlos: ja, og seminarlederen hun sa til oss at vi kan gjør som en presentasjon og vi kan spille noe, som f eks, tv program eller noe sånn og vi kan stille spørsmål med hverandre eller noe sånn, å gjøre det morsomt til de andre i klassen

(utdrag nr. 33)

intervjuer: når dere har hatt muntlige presentasjoner, når dere har vært en gruppe på 3- 4 tycker, har du pratet like mye som de andre da?

Rosita: nei, nei i det hele tatt. Jeg var veldig stille i forhold til de andre.

(utdrag nr. 34)

Intervjuer: Da dere møttes den lørdagen, i de 7 timene da dere arbeidet med den oppgaven.. men følte du at.. eh, hørte de på deg?

Rosita: Nei.

(utdrag nr. 35)

Paulina: Jeg kan fortelle deg om en opplevelse som jeg *hade* (fag). Det var på seminar og det var på seminar og dere *snakke* veldig fort, ikke sant, og *ale* må ta oppgave. (...) og jeg den første oppgave og jeg var sånn og yess, ikke sant, og trodde jeg *hade* gjort en bra jobb da, så de tok altfor hardt. De kritisere meg hele tid foran alle, det var utrolig flau å føle meg stigmatisert, det følte jeg, jeg måtte bare holde hodet *kald* ikke sant, og takk for deres kritikk og kommentar og sånn,

Intervjuer: mm

Paulina: første gang jeg synes de var altfor hard, men andre gange, fordi etter denne..

intervjuer: hvordan hard?

Paulina: for eksempel, jeg *trode* jeg hadde gjort en bra oppgave og få kritikk det er helt ok, det var som sa sånn til meg men halo, den oppgave her, det er *tidlig* at man kan se at du har ikke forstå faget, sånn ikke sant, har se ut som en notat og det var det ikke,(...), så jeg *hade* sendt en oppgave til henne, fordi jeg måtte *drofte* med dem før, så jeg spurte hva sines dem og jeg sa dette ser bra ikke sant, og da fikk jeg sånne *tipe av kritik*, men jeg tok det pent og med respektfull og takke for, ikke sant, og jeg sa også til dem veldig *tidelig* at dere, jeg forstår dette her for dere er dette barnegrøt, men dere må forstå å skrive en sånn oppgave det er som en fødsel for meg, så jeg ba dem om de *kune* være mer sånn forståelsesfull, ikke sånn at de skulle unngå kritikk, men ta hensynet, det var ikke mitt språk da, (...) og andre gang da de var mer med *kritik* som var mer relevant og som ikke skulle såre meg eller stigmatisere meg eller sette meg ned da

(utdrag nr. 36)

Carlos: La pronunciación. Sí. Creo que sí, mejor, tenga la pronunciación es más fácil expresar mis ideas y la gente no tiene que preguntarme más de una vez para probar entender que es lo que yo digo, y a veces es incómodo cuando una persona tiene un dialecto diferente al bokmål,

que les cuesta entender lo que yo digo, ellos entienden bokmål pero la forma en que los noruegos hablan bokmål que es bien, es como cantando?

intervjuer: syng

Carlos: Yo en español también canto, pero es diferente, en noruego son como olas

intervjuer: å ja, som bølger

Carlos: aha, y en español es al final de la oración que hablamos, en noruego es más en cada palabra, como un tiempo, algo así.

(utdrag nr. 36. Min oversettelse)

Carlos: Uttalelsen. Ja. Jeg tror den har blitt bedre. Nå har jeg en uttale som gjør det lettere å uttrykke mine ideer og folk trenger ikke å spørre meg mer enn én gang for å forstå det jeg sier. Noen ganger er det forstyrrende når en person har en annen dialekt enn bokmål, så for dem er/ blir det vanskelig å forstå hva jeg sier. De forstår bokmål, men formen som nordmenn snakker bokmål som er bra, det er som å syng?

Intervjuer: syng

Carlos: på spansk synger jeg også, men det er annerledes. På norsk er det mer som bølger.

Intervjuer: å ja, som bøler

Carlos: ja. På spansk er det på slutten av setningen. På norsk er det mer hvert ord, som en tid, noe slikt.

(utdrag nr. 37. Min oversettelse)

Carlos: ahora que ya entiendo un poco más la gramática y como se escriben las palabras. Pienso un poco más de cómo voy a decir las cosas, a veces para mí es difícil, a pesar de que se cómo se escriben o como debo de decir, decirlo bien, porque estoy pensado, es así, no, es así, no, es así, no. También pruebo escucharme a mí mismo, a ver si lo estoy pronunciando bien, para mí es un poquito difícil acordarme de la i, y, b y la v, y las mesclo, yo sé cómo se escriben y le cambio el sonido

(Carlos: nå forstår jeg mer av grammatikken og jeg vet hvordan ordene skal skrives. Jeg tenker mer på hvordan jeg skal si det jeg skal si, og noen ganger er det vanskelig for meg og tenke på hvordan det skrives og hvordan det uttales, og kunne si det riktig, fordi jeg tenker på er det sånn, nei, er det slik, nei, er det slik, nei. Samtidig prøver jeg å høre på meg selv for å høre om jeg uttaler det riktig. For meg er det litt vanskelig å huske på i, y, b og v, og jeg blander. Jeg vet hvordan man skriver det, og hvordan man endrer lydene. Min oversettelse)

(utdrag nr. 38)

intervjuer: når du føler at de tenker at hun (Paulina) er litt dum eller sånn,

Paulina: de sier ikke det

intervjuer: nei nei

Paulina: de sier ikke det, (...) jeg føle det, ikke sant, men selvfølgelig, jeg er en handicap, jeg er handicap foran dem

(utdrag nr. 39)

intervjuer: De kollokviegruppene, finner man liksom sammen selv? Eller er det noen som sier; og dere som sitter der, kan være en kollokviegruppe og dere som sitter der, kan være en gruppe... Eller hvordan gjør de det?

Rosita: Nei, du må finne de selv, så det betyr hvis du ikke har venner, hvis du ikke kjenner hverandre, da kan du ikke ha kollokvie.

intervjuer: Hadde du kollokviegruppe 1. semester?

Rosita: Nei. Så, jeg måtte lese for meg selv.

intervjuer: mm. Men nå er det ikke så vanskelig å komme inn i de gruppene..?

Rosita: Jo...

intervjuer: Det er det ennå?!

Rosita: Ja. Det er veldig vanskelig fortsatt.

(utdrag nr.40)

Paulina: Jeg tro at det er min mening, jeg tro at det blir sånn innvandrere, vi snakker saktere , vi trenger mer tid, og da selvfølgelig hvis det er sånn i kollokvier og de har norsk som morsmål det går forttere, de har, de kan utnytte bedre tid, så følelse jeg har det var litt sånn at det mine kollegaer, de vil ikke kaste bort sin tid med å ha en kollokvie en som på en måte var *hændkæpt* i språket, sånn var følelse jeg *hade*, men

(utdrag nr. 41)

intervjuer: (...) Hvordan var det for deg i begynnelsen, å komme inn i grupper, altså kollokviegrupper. Seminargrupper.

Rosita: Det var... rett og slett.. kjempevanskelig. Jeg jeg var veldig skuffet, fordi ikke alle som er så hyggelig, eller vennlige som i Sør-Amerika. I Sør-Amerika treffer du flere, du blir kjent med dem, de hjelper, de støtter deg, de oppmuntrer deg, men her er det nesten umulig å bli kjent med en person. Vi ble kjent gjennom oppgavene, det ble vi. Men.. sånn ett semester etterpå, kunne jeg gå gjennom biblioteket og hvis jeg så på ham eller henne, de hilste aldri på meg. Det hadde ALDRI skjedd i (hjemland). Fordi du blir kjent og med en gang! Og det var sjokkerende for meg. Det var trist... ja jeg gråt faktisk, på grunn av at dette, og det var.... Jeg var kjempeskuffet. Jeg ville gi meg opp, fordi du vet at venner og sosial liv er veldig viktig, særlig når du er utlendinger, og du kjenner ikke noen andre..

Utdrag 42

Rosita: men det er ikke lett. Nei, det er ikke lett fordi du opplever andre ting som kan påvirke deg og selvfølgelig jeg er påvirket. Jeg kan ikke si i dag i 2015, at jeg har vært på universitetet og jeg er kjempefornøyd med venner og, jeg kan ikke si at vi har et godt og hyggelig forhold. Nei. Jeg har oppnådd målet mitt, jeg har tilegnet meg flere kunnskaper, og jeg er veldig glad for det, men når det gjelder emosjonell utvikling eller emosjonell, når det gjelder mine emosjoner som person, i forhold til kultur så er jeg selvfølgelig ikke fornøyd. Jeg er ikke fornøyd.

Utdrag nr. 51

Intervjuer: men tenker du, når du sitter og hører på den forelesningen

Paulina: kjære deg, det er som å føde et barn. Hver gang.. jeg skal beskrive deg en følelse.

Hver eneste dag, husker du fotballkamp mellom Brasil og Tyskland, ikke sant? Sånn har jeg. Det er det.

Paulina: en stor *påkjenne*, påkjenning, *belasten*, det er psykisk *belasten*, belastning, man må satse på å mestre en ting, ikke sant, lære og å *jobe* hardt, men selvfølgelig det var mitt valg, en

pris jeg må betale, men det havde vært utrolig mer behagelig å lettere og hvis man *hade* støtte.,
ikke sant